

# PERSPECTIVA ESCOLAR 149

Publicació de «Rosa Sensat»

Novembre 1990

L'estudi

Motivació  
i procediments



## ÍNDIX

<i>La fotografia moguda</i>	1
<b>L'ESTUDI, MOTIVACIÓ I PROCEDIMENTS</b>	
1. <i>Amb ulls d'alumne</i> , per M. Carme Romero López	2
2. <i>Planificació i motivació</i> , per Irene de Puig	6
3. <i>Sociologia de la «passió» per estudiar ... si això arribés a formar part de la vida</i> , per Jaume Funes	10
4. <i>Memòria, atenció i comprensió</i> , per Isabel Gómez Alemany	15
5. <i>Tècniques d'estudi. Un camí cap als procediments</i> , per Conrad Izquierdo i Artur Noguero	20
6. <i>Bibliografia sobre l'estudi</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	28
<b>ESCOLA</b>	
<i>El Pla FOPI a l'Hospitalet</i> , per Isabel Perna	33
<b>Experiències escolars</b>	
<i>Estudiem els arbres de la Cerdanya</i> , per Carme Selga Conangla	39
<i>Barcelona, la nostra ciutat. La Barcelona olímpica</i> , per Carme Segura i Capellades	43
<b>ACTUALITAT</b>	
<b>Informacions i comentaris</b>	
<i>El Consell Escolar Municipal de Barcelona inicia el seu camí</i> , per Josep M. Blanch i Marquès	49
<i>Els Moviments de Renovació Pedagògica davant del marc de la LOGSE</i> , per Albert Sansano i Estradera	51
<i>20 anys de la Fundació Artur Martorell</i> , per Ramon Moragas	56
<b>Bibliografia</b>	
<i>Moviments de Renovació Pedagògica. Materials 1981-1989</i> , per Jaume Cela	58
<i>Altres novetats</i> , Biblioteca Rosa Sensat	60
<b>Literatura infantil</b>	
<b>Pel broc petit</b>	
<i>Rosa Sensat i el Cid Campeador</i> , per Mireia Puig	64
Dibuixos del monogràfic i coberta: Francesc Rovira	



### **Perspectiva Escolar**

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

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

**Director:** Jordi Tomàs

**Secretària de Redacció:** Carme Suaz

**Maqueta i Coberta:** Núria Hortal

**Fotocomposició:** Sistemcomp, S.A.

**Impressió:** Sirven Gràfic

**Subscripcions i distribució a llibreries:** a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

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

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

## LA FOTOGRAFIA MOGUDA

La cimera mundial de la infància ha saltat no fa gaire a les pàgines dels nostres diaris, a la pantalla dels nostres informatius, crispats per amenaces de guerra. A final de setembre la majoria de líders polítics es van reunir a Nova York i van signar un document, que es pot considerar la primera reglamentació internacional sobre la protecció de la infància. Pel que sembla, posar en pràctica la lletra del document voldrà dir pal·liar en part la dramàtica situació en què viuen els nens i nenes del Tercer Món. És un camí a l'esperança i com a tal hem de valorar-lo, però hi ha unes xifres que no són sensacionalistes, sinó colpidorament reals, que ens esgarriren: cent setanta-cinc milions d'infants al món pateixen fam i estan desnodrits, en conseqüència la taxa de mortalitat infantil és altíssima.

Els alts dignataris de tot el món van posar per a una fotografia històrica. Estaven satisfets d'una feina certament ben feta: el document és important, és un pas endavant, però...

Però, cal que reflexionem tots plegats sobre algunes qüestions:

1. Dos-cents anys d'industrialització i revolució agrícola, tots els avenços científics del nostre segle, no han estat capaços de garantir a una gran part de la humanitat el mínim d'alimentació que es necessita per a la supervivència.
2. Els sistemes democràtics tampoc no han sabut garantir un repartiment més equitatiu de la riquesa. La llibertat, en tot cas, ha estat per permetre el domini sense restriccions dels sectors basats en el negoci, en l'espoliació dels països rics als països pobres i la perpetuació de la seva condició.

No volem escatimar a la cimera el seu valor; ens n'hem de felicitar. Però pensem que, amb un mínim de sensibilitat històrica, hem de considerar la fotografia dels alts dignataris com una foto moguda.

A la societat en general, i a nosaltres com a educadors, ens cal retrobar una visió crítica del present que expliqui correctament les raons de la pobresa i la fam de bona part de la humanitat, que viu als països subdesenvolupats o a les bosses de marginació dels països rics, i que ens permeti avançar cap a la construcció d'un món més solidari.



## AMB ULLS D'ALUMNE

M. Carme Romero López

Comença un altre curs. Educadors i alumnes enceten una espècie d'aventura els ingredients de la qual semblen augmentar en sofisticació a mesura que ascendim pels nivells de l'ensenyament. Situem-nos en aquest punt crític dels 14 anys, al començament de l'ensenyament secundari. Per al professor seran dos centenars d'alumnes nous que ha de conèixer, seguir, ensenyar,... educar. Per a l'estudiant serà un complex entramat de persones, missatges, situacions desconegudes... on li demanen que estudiï i que aprengui.

Llegir aquest món des d'uns ulls d'alumne no és fàcil. Per això he pensat que la manera més encertada podria ser abandonar la perspectiva acadèmica i construir, amb relats reals, un diari fictici de com viuen ells la trobada entre les nostres pretensions i les seves realitats.

### 24 de setembre: viatge a un món desconegut

«Avui és un dia especial. He començat a anar a l'Institut i per aquest motiu, suposo, m'he decidit a començar també un diari.

»No he escrit mai un diari perquè em semblava una mica cursi. Les amigues ho feien perquè eren molt introvertides, massa tancades en elles

mateixes, i jo no volia ser així. Però ara ha canviat alguna cosa. Em trobo una mica sola; estic en un centre d'estudis nou, molt gran i més lluny de casa. Al meu grup, només hi ha dos nens dels que anàvem a EGB junts. Som els petits, i els grans diuen que ens faran quintades. Només puc veure les meves amigues a l'hora del pati i gairebé cap dia coincideixen els nostres horaris d'entrada i sortida. En fi, que avui em trobo com un pop en un garatge, despistada i desorientada.

»Aquesta nit, quan estava rumiant, m'ha vingut una imatge a la ment, que és aquesta. Veig com un jardí immens, on hi ha arbres, flors, gespa, i davant meu hi ha una gran reixa negra. Sóc allí, davant la porta... i sento que alguna cosa m'empeny a entrar, però estic indecisa i tinc por d'aquell lloc desconegut, encara que he tocat el picaporta i estic entrant-hi. És com una gran nebulosa, com si tot el món estigués davant meu i jo, com una pobra formigueta, m'hi hagués d'enfrontar per sortir per l'altra porta.

»Aquest matí, quan finalment he trobat l'aula 1.6 on em correspon d'anar (hi ha nou grups de primer i cada un es compon de quaranta alumnes entre nois i noies), crec que he sentit la mateixa sensació de desconcert que ara, però no l'he deixat veure perquè estava pendent del que pas-



sava al meu voltant, del que ens explicaven, dels llibres, d'intentar esbrinar com es deien els altres companys i si em semblaven simpàtics o no; bé, tampoc era qüestió que jo em posés trista; més aviat tinc curiositat per veure com són els professors i com expliquen, etc.

»Cada hora anirem canviant de classe, perquè anem a aules diferents per a cada assignatura (a EGB teníem una aula per grup només). De moment ens hem assegut on hem volgut i sembla que cadascú ha marcat el seu territori i s'ha fet amo de la seva parcel·la. Això dóna una certa tranquil·litat.

»Bé, per aquesta nit ja n'hi ha prou. Sort que encara no m'han posat feina. Fins demà, estimat company i confident.»

### 1 d'octubre: «Cada maestrillo tiene su librillo»

«Ja fa una setmana que va començar el curs i puc fer balanç del que ha passat fins ara.

»El meu grup deu ser igual que tots. Hi ha nois i noies que van de graciosos i a vegades prenen el número als *profes* i, sobretot, entre classe i classe fan de tot: llencen l'esborrador, dibuixen animalades a la pissarra, escriuen a les taules... vaja, que sembla que estiguin a la jungla!

»M'han escollit delegada. No em fa gaire gràcia, però m'ha votat molta gent. Uns diuen que ho han fet perquè semblo seriosa i aplicada, però d'altres diuen que sóc una col·lega legal i enrotllada. Ja veurem com me'n surto!

»Els professors que ens han tocat no semblen pas mala gent; no estan malament, però dels deu que tinc (vaja quina diferència amb l'EGB, on només en tenia tres!) cada un té la seva mania especial i són diferents gairebé en tot.

»Els uns ens fan asseure per ordre alfabètic (com a la *mili*) i diuen que ho fan per conèixer-nos abans; i els altres diuen que tant els fa i ens deixen posar com ens agradi més. Hi ha una *senyo* que ens col·loca en grups de quatre en quatre perquè li va més bé per a la seva assignatura que treballem en col·lectiu, però els altres ens posen en files de dos per fer la feina individual.

»Tinc sis quaderns, quasi un per assignatura, però hi ha altres *profes* que per a la seva s'estimen més que tinguem fulls d'aquells que van dintre un carpesano. Als uns els va més bé el paper quadriculat i d'altres ni ens han dit com ho volen. He folrat els llibres perquè ja tenia aquest

costum, però només un professor ens ha dit que el folro feia que es conservessin més bé.

»Per dur el material a casa, el meu avi diu que em comprarà un burro (a mi m'aniria més bé una moto, però els pares no volen). No ens faria poc servei un armari on deixar les coses, com passa als col·legis que surten a les pel·lis, però ja es veu que aquesta moda encara no ha arribat aquí.

»La presentació que cada *profe* ha fet de la seva matèria també ha estat ben diferent. Ara, tots coincideixen a dir que hem d'estudiar, que cal treballar a un nivell més alt de com fins ara havíem fet, i que realment és ara quan comencem a ser «estudiants», perquè els estudis secundaris no són obligatoris, i que si un no es prepara una mica és molt difícil trobar feina i que a més a més és l'únic camí per als que volen anar a la Universitat.

»No importa que els professors siguin alts o baixos, grans o joves; el que sí que haurien de fer és posar-se d'acord en alguns punts i unificar criteris per facilitar-nos una mica les coses, encara que no ens facin de «mares» o de «secretàries».



**4** Per exemple, tots diuen que hem d'estudiar, però com s'estudia? Qui ens ensenya com es fa? On hem d'anar a fer les pràctiques d'estudi?

»Finalment, el tutor que ens ha tocat (sort que hi ha algú per ajudar-nos en aquest «mogollón»!) diu que serà l'enllaç entre el grup i la resta del professorat, que seguirà la nostra evolució acadèmica, que connectarà amb els nostres pares davant qualsevol problema. Ens ha llegit la normativa del centre i, sobretot, els drets i deures dels alumnes. Està bé que ens controlin, perquè alguns, com que no els coneixen, es desboquen una mica, però espero que la seva funció no sigui solament la de controlar l'assistència (com volen tots els pares), sinó que també sàpiga ser un col·lega i un amic amb nosaltres.

És massa. Aquesta nit estic molt desvetllada i he escrit molt. Fins demà, amic diari.

#### 17 de novembre: l'hora de la veritat

«Ara sí que estem arribant al principi de la fi, em refereixo al fet que ja hem començat a fer exàmens per a les notes de l'avaluació. Resulta que

tots els professors ens van dir que es tractava d'avaluació contínua, però pocs ho compleixen estrictament.

»Ja he passat diversos exàmens o proves de diferents estils i no m'han anat malament del tot: només n'he suspès un. La veritat és que des el començament vaig adonar-me que havia de preparar-me d'una manera diferent d'abans, que ningú no em guiaria ni ajudaria a recordar les coses. Sort que a l'agenda anava apuntant les feines a presentar a llarg termini i els deures de cada dia!

»Tot i amb això, m'he trobat que també cada professor té el seu mètode de treball i d'ensenyar. Alguns no tenen notes nostres fins que no fem l'examen, o sigui, que estudiem a base de preparar proves; d'altres, a més a més de les proves, ens posen notes en els exercicis i recullen les llibretes o els folis al final de cada tema per veure si és fet i si hem sabut prendre bé els apunts.

»No he fet encara cap prova oral i penso que a alguns també ens pot anar bé donar explicacions verbals a més a més de les escrites.

»M'ha anat bastant bé una prova d'història que era com un test, on calia encerclar la lletra inicial de les respostes, encara que l'enunciat d'al-



gunes preguntes era difícil d'entendre i, sobretot, les respostes, per despistar, eren molt semblants, encara que només una era la bona.

»Quin embolic que em vaig fer amb l'examen de llengua, que ens van permetre de fer amb els apunts. Jo em pensava que en poder disposar de material, tot seria bufar i fer ampolles, però, sí, sí! Per contestar bé havies de mirar diverses coses i relacionar-les, i teníem poc temps. Tampoc no ha estat fàcil, de debò, i sobretot jo no estic acostumada a fer coses així.

»Les que m'agraden més són les de matemàtiques. Només has de llegir l'enunciat amb atenció i després fer les operacions, però tampoc en això se solen posar d'acord els *profes*, perquè alguns ens deixen fer servir la calculadora i d'altres no; també hi ha qui compta les operacions fetes i plantejades i d'altres només volen el resultat final. Tot això ho saps al final, quan et trobes la nota posada i no abans.

Només els professors de llengua ens corregeixen les faltes d'ortografia als escrits i ens ensenyen a treure la palla de les respostes, perquè és clar, alguns companys pensen que en les proves aquestes en les quals només hi ha dues o tres preguntes, com més ens enrotllem, millor, i és clar, així tampoc no es va enlloc, encara que jo crec que saber què és l'essencial d'alguna cosa, les idees principals d'un text, per exemple per fer un bon resum, tampoc no és fàcil, cal tenir un sisè sentit i no ens ho ha ensenyat ningú.

»En definitiva, he fet el que he pogut i penso que, encara que la tasca d'un estudiant sigui estudiar i demostrar-ho, de tant en tant, algú ens hauria d'«ensenyar» a estudiar. En un text vaig llegir una cosa més o menys com aquesta: no tot hom que condueix sap mecànica, o que no solament els mecànics són conductors. Una cosa semblant passa amb els estudiants de secundària: no tots els estudiants saben estudiar, però llavors, com poden ser estudiants? ¿Com es poden aconseguir uns títols d'estudis sense un mètode o una organització? ¿N'hi ha prou amb la bona voluntat, la disposició o allò que s'anomena intel·ligència natural? ¿Es pot tenir en compte només el resultat final sense saber com s'ha arribat fins allí? ¿Algú ens ensenyarà als alumnes, a més a més dels coneixements teòrics, els aspectes pràctics, els procediments que cal seguir per arribar a entendre bé la teoria? I la sisena incògnita: Quants professors, a més a més de ser «instructors» de la seva matèria, volen ser «ensenyants»?

»Quin embolic! Amb totes aquestes preguntes no podré arreplegar el son en tota la nit, i demà m'espera una prova de matemàtiques, encara que un company de classe diu: 'Et matis pel que et matis, mai no et matis per les mates'. Fins demà.»

«Postdata: La *senyo* m'ha demanat que li deixi el meu diari: al principi no m'ha fet gens ni gota de gràcia, però després, ben mirat, he pensat que sí, que no està malament que aprengui com pensa un alumne. Que es diverteixi *senyo!*»



## PLANIFICACIÓ I MOTIVACIÓ

Irene de Puig

— Molta de la matèria que t'ensenyen a l'escola no es pot fer interessant de cap manera — va interrompre l'Aris.

— Sí que es pot — va replicar en Marc—. Mira com la fan interessant en els anuncis de la tele. Alguns anuncis estan realment molt bé i el que anuncien no és més que una pastilla de sabó dolentíssima!

L'Aris va somriure.

— Però tot allò és una enganyifa, Marc, i tu ho saps.

— És cert — va dir en Marc, tens raó. Però els anunciants agafen una cosa sense importància i li donen vida i la fan semblar atractiva, mentre que aquí a l'escola agafen temes com ara la història, que són realment molt interessants, te'ls ensenyen d'una manera que fa que semblin avorrits i pesats.

L'Aris va moure el cap. Tot el que va poder dir va ser:

— No ho sé, Marc. Senzillament, no sé què dir sobre això.

M. Lipman, *La descoberta de l'Aristòtil Mas*, Cap. 5, p. 32 i 33

No sembla fàcil dir alguna cosa sobre aquesta conversa que tenen els personatges d'un llibre dirigit a nois i noies de 12 i 13 anys. Molts dels nostres alumnes estarien d'acord amb l'amic Marc i quasi tots acabarien movent el cap com l'Aris si se'ls fes pensar en una solució.

El sistema educatiu té la seva pròpia dinàmica i molts alumnes reïxen en les pitjors condicions: malgrat el tant per cent d'èxit escolar, hi ha una colla de problemes latents que exigeixen consideració.

No tenim cap vareta màgica que resolgui d'un cop de ploma els problemes de planificació i motivació, però ens arriscarem a compartir algunes reflexions que hem fet sobre aquest tema, tot apuntant alguna línia d'actuació.

### Planificar la motivació

Si, com semblen assegurar els teòrics, els nois i noies a partir de certa edat i nivell educatiu per-





den aquella motivació que semblava innata en els primers cursos de bàsica,<sup>1</sup> caldrà prendre mesures per mantenir, acréixer o avivar la motivació, actitud essencial per a l'aprenentatge.<sup>2</sup>

Seguint el vell costum catequètic de contraposar les virtuts als vicis, suggerim alguns canvis d'estil educatiu que poden contribuir a millorar les actituds motivacionals.

### **Contra la informació, formació**

Els actuals mitjans informatius àudio-visuals són molt atractius i eficaços comparats amb un mestre narrador o un simple llibre de text. Els nois i noies tenen al llarg del dia un allau d'informacions interessants, apassionants i útils.

L'escola actual no pot competir amb una sofisticació tan gran, però sí que pot i hauria de ser suport de les informacions, hauria de poder donar el marc de referència on situar aquestes informacions: un documental sobre una àrea geogràfica, una notícia del diari, una commemoració, un aniversari, etc. L'escola ja no té el monopoli

de la informació, s'ha de convertir en una instància aglutinadora i crítica.

Quina lliçó d'història no ha estat el seguiment a través dels Telenotícies de la caiguda del mur de Berlín i la reunificació d'Alemanya, per exemple!

La incorporació a l'escola dels moderns mitjans d'informació permetria recuperar part del protagonisme informatiu i habituaria els alumnes a usar els mitjans de comunicació de manera activa, i no com a simples receptors. L'escola ha de trobar una nova manera de plantejar la informació més viva, més directa, aprofitant allò que els nois ja saben.

### **Contra la transmissió de valors, capacitat crítica**

Són moltes les institucions que conformen els valors dels nostres alumnes: pares, família en general, barri, clubs esportius i recreatius, amics, etc. La indoctrinació és pròpia dels règims totalitaris. En una societat democràtica plural i multi-

**8** cultural s'ha d'afavorir l'esperit crític, la capacitat d'argumentació, la tolerància, la racionalitat i la comprensió. Es tracta d'ajudar a comprendre quines són les pròpies opcions morals i tractar-les críticament.

A parer meu, el paper de l'escola consisteix més a justificar la coherència d'alguns dels valors, fomentar l'anàlisi crítica i lliure i desvetllar l'esperit de responsabilitat, que no pas consolidar valors.<sup>3</sup>

### **Contra la por al fracàs, la il·lusió de la descoberta**

La por ha estat des de sempre una eina represora molt eficaç, però en educació és clarament contraproduent tant a nivell familiar com escolar. Les conductes educatives que provoquen pors i angoixes: esperar obediència incondicional, amenaçar, crear inseguretats, etc., generen inestabilitat emocional.<sup>4</sup>

La frustració és una de les grans causes de la desmotivació. El fracàs continuat en el rendiment escolar provoca una autovaloració negativa i com a conseqüència un desinterès per la pròpia responsabilitat en les tasques educatives: «no cal que m'esforci, perquè tampoc no ho aconseguiré».<sup>5</sup>

Per reduir la por cal un tracte tranquil i suggestiu, s'ha de ser generós amb les alabances i recompenses, i cal estar atent a l'ajut, al consell. En una classe d'ambient relaxat i amistós, un clima de confiança i una relació respectuosa poden més que totes les pressions juntes. Si a més hi afegim propostes suggestives, avivem les curiositats i fomentem inquietuds, tenim assegurat no sols un millor rendiment, sinó també un major equilibri personal.

### **Contra l'escola competitiva i individualista, l'esperit cooperatiu**

Sovint l'ensenyament s'ha plantejat de manera *competitiva*, és a dir, l'escola ha consistit per a l'alumne en una relació de jerarquia professor-alumne i una relació de competència amb els companys. La participació aquí té un sentit exclouent: només es pot aconseguir un objectiu si els altres no l'aconsegueixen. Cadascú, doncs, s'ha de buscar la vida prescindint, o en contra, dels altres.

En el plantejament *individualista* no hi ha re-

lació entre els participants, no hi ha ni influència ni competència. Cadascú busca els propis resultats i aquests són irrelevants per als altres membres de la classe. S'elimina el factor competència, però també el factor relació.

En un ensenyament de caire *cooperatiu* hi ha vinculació entre els objectius dels participants, els resultats que es busquen no són individuals, i la millora d'un membre repercuteix directament en la millora del grup. Segons els experts, «les situacions cooperatives són superiors a les competitives i a les individualistes quant al rendiment i a la productivitat»<sup>5</sup> i, segurament, quant a la tranquil·litat emocional. No és massa complicat d'adonar-se d'aquesta realitat, però, en canvi, la majoria de les nostres classes són dirigistes i competitives.



## Contra l'aprenentatge tradicional, coneixements instrumentals

No volem dir que s'hagi de bandejar l'aprenentatge de continguts. Ben al contrari, només *en i pels* continguts podem treballar les habilitats i les tècniques de treball intel·lectuals. La memòria continua essent un facultat clau en l'ensenyament, però ha de deixar de ser l'única; altres facultats han de prendre la plaça a l'ensenyament memorístic: la imaginació, la intel·ligència.

Les habilitats de pensament s'han d'integrar en cada matèria del currículum. Des de totes les àrees s'han de formular conceptes precisos, fer distincions, establir connexions, relacionar fets i valors, extreure inferències, improvisar, descobrir consideracions rellevants, etc.

Desvetllar la capacitat d'observació, de generar hipòtesis, de buscar alternatives, de trobar criteris per classificar, resoldre problemes, etc., s'han de promocionar per enfortir de manera harmònica totes les capacitats de l'alumne i fer-lo progressar amb tot el seu potencial.

Planificar la motivació, doncs, és un objectiu en si mateix; però cal que el disseny d'aquest nou marc educatiu tingui ressò en les directrius de la política educativa i doti d'una sòlida formació inicial els ensenyants, els faciliti una formació permanent que n'asseguri la competència i incentivi una recerca psicopedagògica que, partint dels de-

partaments universitaris, es vehiculi amb l'escola i li proporcioni les eines bàsiques de milora en el camp educatiu, etc. Aquesta seria l'altra cara de la medalla, seria... *motivar la planificació*.

Dues vessants, doncs, la planificació i la motivació, sobre les quals caldrà incidir més profundament si es vol potenciar un relleu als mecanismes tradicionals. D'acord amb els estudiosos, caldrà planificar noves formes de motivació, cosa que vol dir, en definitiva, pensar i planificar una nova escola.

### Notes bibliogràfiques

1. DONALDSON, M., *La mente de los niños*, Ed. Morata, Madrid 1984.
2. BELL, S. (comp.), *La motivación educativa*, Nárcea, 1988.
3. LIPMAN, M.; SHARP, M.; OSCANYAN, F., *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980.
4. ACHERSLEBEN, K., *La motivación en la escuela y sus problemas*, Marova. Biblioteca del educador, Madrid 1980.
5. COLL, C., *Aprendizaje escolar i construcción del conocimiento*, Paidós Educador, Barcelona 1990. Cap. 5 «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar».



## SOCIOLOGIA DE LA «PASSIÓ» PER ESTUDIAR

Jaume Funes

...si això arribés a  
formar part de la vida

Com a perspectiva general i per tot el que diré entorn de la sociologia de l'aprendre a aprendre, entorn de com se suposa que són els alumnes que han d'aprendre a estudiar, em referiré globalment als alumnes del cicle de 12/16 anys i als del final de l'EGB i de principi de l'actual ensenyament secundari.

Molt sovint els psicòlegs acabem definint tot aquest procés de l'aprenentatge de les tècniques d'estudi, de la manera d'estudiar i d'aprendre, en termes compartimentats. Posem èmfasi ara en l'atenció, ara en l'ordenament i la seqüència dels continguts, ara en la motivació. Tot això és cert. Amb tot, aquest noi i aquesta noia que comença a sortir de la maduresa infantil, que entra en l'adolescència, és, a més a més, un personatge que també farà una construcció vital en estructurar les seves tècniques d'estudi, les seves capacitats d'aprenentatge.

Els diversos sentits que va descobrint a la seva vida, l'atractiu per a determinats temes, la curiositat, la selectivitat de qüestions i d'interessos, estructuraran els seus procediments d'estudi. Però, també tindrà en compte qüestions clau com la capacitat de seducció d'un determinat professor, el valor que aquest atorga a determinada àrea o ma-

tèria, l'espai temporal en què se li presenta, les circumstàncies del grup en el qual ha d'aprendre, etcètera.

Així com, quan parlem globalment de l'adequació del procés educatiu a les característiques de cada moment evolutiu, no es tracta d'una simple estratègia didàctica, tampoc no es pot pensar en una manera millor d'estudiar sense analitzar la seva manera de ser, la seva manera d'estar a l'escola, la possibilitat que arribi a considerar l'estudi com una qüestió personal.

Aquest personatge en transició cap a l'adolescència, cap a la vida adulta, aquest personatge que transita cada dia per les aules, difícilment dissociarà el seu procés d'arribar a ser, del seu procés d'aprendre. Difícilment farà una escissió entre el seu aprenentatge vital i el seu aprenentatge escolar. Està aprenent a ser bo i passant una gran part del seu temps, de la seva vida, a l'escola. Només en la mesura que les seves passions vitals, les seves il·lusions per molts temes i qüestions diverses també arribin a afectar la qüestió de l'estudi, podrem aconseguir que passi a ser estudiant, que tingui il·lusió per estudiar, que «s'apassioni» per l'estudi.

No hi ha adolescència sense component emo-



tiu ni afectiu, sense emocions i motivacions. L'estudiant, el candidat obligat a continuar estudiant, ha de poder revestir de passions, d'il·lusions, l'estudi.

### 1. De l'«empollón» al «pijo»

Clàssicament hem definit l'alumne del cicle mitjà com un subjecte escolar, com a quelcom definit per l'escola. Aquesta dominància entra en crisi a l'entrada al cicle superior. Aquell que tot ho fa bé a l'escola, almenys en alguns contextos, deixa de ser líder, de ser personatge dominant. Comença a tenir cura de no ser massa estudiós per evitar ser identificat com a l'«empollón», com aquell que només viu per tenir l'èxit més gran en les tasques escolars.

Al període 12-16, «l'empollón» perdura en una part petita d'alumnes que creixen i maduren sense abandonar la identificació que més elements positius els ha prestat fins aquell moment: ésser

uns bons alumnes. No obstant això, els adolescents dels centres de secundària estableixen les seves etiquetes, les seves diferències, les seves crítiques i —sobretot en les escoles de barri, en els instituts de barri— identificant aquest «empollón» que perviu amb els personatges d'escassa preocupació social, escassament conflictius amb les normes, que es vesteixen d'una manera «fina», que s'acomoden més o menys al sistema establert, com a «pijos». Qualsevol hipervaloració per part del professor d'aquest bon alumne pot ser interpretada per la resta d'alumnes com una valoració positiva de la tipologia «pija» entre els alumnes.

El sector clau, dins dels grups d'estudiants d'aquesta edat, passa a ser aquell que encara atorga una importància substancial a l'estudi, però la contextualitza, la relativitza en funció dels altres interessos, que a poc a poc va descobrint a la vida. El prototip d'alumne sobre el qual hauria d'estar centrada la intervenció educativa seria el de l'alumne que es considera ell mateix estudiant, però no només estudiant i no principalment estudiant.

### 2. Massa escola a les espatlles

Convé no deixar de banda que l'estudiant d'aquestes edats és el resultat d'un llarg procés escolar. Porta a sobre almenys 7 anys d'escola i aquest pas per ella no ha estat neutre. Ha anat creixent mentre aprenia, i algunes coses de les que ha hagut d'aprendre van representar avenços, millores, sensacions positives; però d'altres han portat dificultats, parts negres i conflictives de la seva pròpia vida personal.

La diversitat sociològica de l'adolescència està en aquests moments derivada en gran part de les seves trajectòries escolars. Encara engalta cada situació escolar, cada nou professor, cada nou aprenentatge, intentant descobrir què tindrà a veure tot això amb el que ha après, què tindrà a veure tot això amb els seus anys d'escola. A la vegada —condicionat per l'èxit o el fracàs de la seva escolarització— també aborda els estudis com a nous, en alguns casos perquè trobarà coses noves, en d'altres perquè, per fi, troba alguna matèria, alguna activitat en la qual se'n sortirà, en la qual li aniran bé les coses. O, en el cas d'aquells amb escolaritats més tranquil·les, amb la incògnita de si per fi podrà deixar de preocupar-se d'algun aprenentatge, de si podrà passar del fet que allò sempre li havia d'anar bé.



Aquest personatge definit com a estudiant està a l'escola malgrat tot. Està en aquella institució perquè no hi ha un altre espai, perquè des de fora s'ha definit que el seu lloc a la societat és continuar anant a l'escola. La qüestió clau de la prolongació de l'escolarització obligatòria és com estructurar una sèrie d'intervencions educatives que tinguin en compte que ja no serà possible separar aquells que han tingut una mala història escolar d'aquells que encara la tenen passable, que tothom ha de tenir al seu abast objectius educatius similars.

Ja no serveix una definició de l'estudiant com a subjecte positiu oposat i diferent del noi del carrer, del noi que no està a l'escola. Hem de considerar una definició estàndard de l'estudiant producte de múltiples influències, producte de la presència d'aquells que tenen històries escolars complicades i d'aquells que no les tenen. No hi ha un regne del positiu que és l'escola i un regne del negatiu que és el carrer. La definició ha de fer-se sobre la base d'aquells que tenen graus diversos d'estabilitat escolar; estan dins de les aules, però hi entren i en surten, entre l'escola i el carrer, i per raons socials són estudiants. Ja no servirà l'emfasització del personatge positiu com l'estudiant, del personatge negatiu com el mal estudiant, el no estudiant; és la barreja de tots dos la que determinarà el nou prototip.

Què aportarà de positiu aquest adolescent, obligatòriament situat a l'escola tot i que ja n'està fart, a l'estudiant que encara s'hi troba a gust, a dins de l'aula? Com trobarem el model de síntesi?

Probablement la recerca d'aquest equilibri, d'aquesta influència mútua, sigui una de les claus de com aconseguir la permanència de la majoria en les institucions educatives.

### 3. Obligats a anar a l'escola i obligats a estudiar?

El fet que la societat adulta hagi decretat que una part important dels anys d'adolescència forçosa han de passar-se a l'escola no vol dir que els adolescents acceptin de bon grat que a l'escola s'han de dedicar a estudiar. Que estiguin a l'escola no vol dir que assumeixin la tasca de l'estudi o el paper de ser estudiants. Un plantejament més lògic seria pensar que estan a l'escola i hem d'a-

profitar aquesta estada a l'escola per fer una intervenció educativa.

La batalla pedagògica se situarà en un terreny en el qual probablement aconseguirem que vinguin, que es mantinguin a l'escola, però ens haurem de trencar el cap per saber com aconseguirem que adquireixin pautes, hàbits, tècniques que possibilitin el dedicar-se a estudiar. No és equivalent assistir a classe, que assistir-hi amb voluntat, amb ganes de fer alguna cosa.

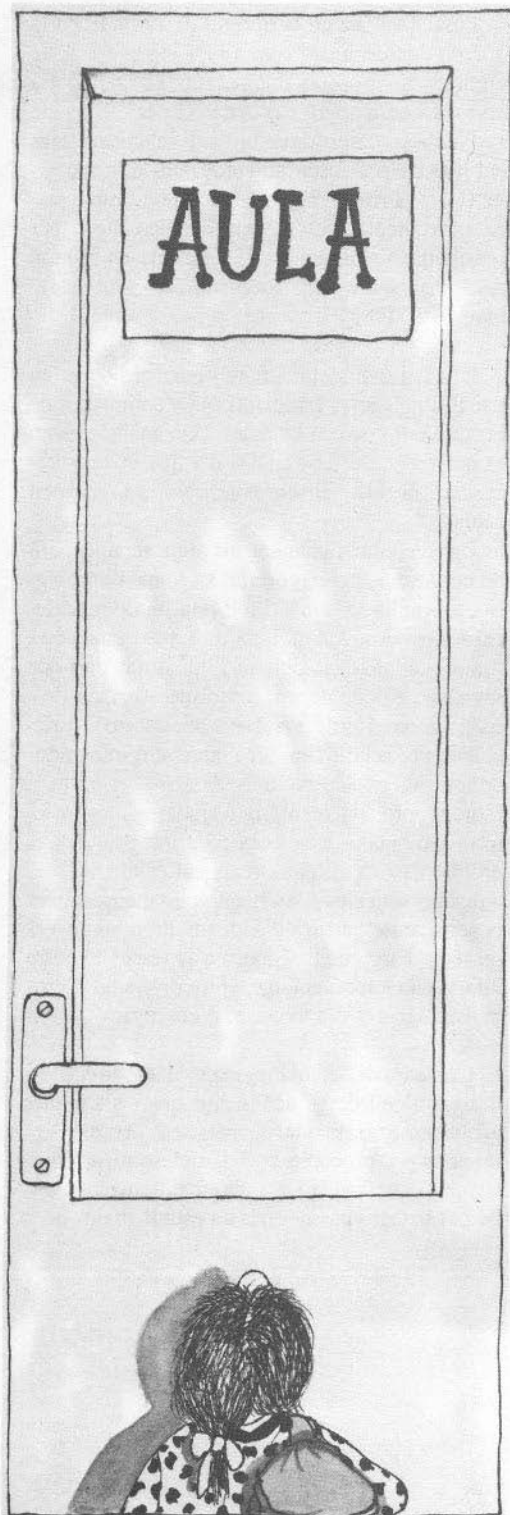
La història de les escoles amb alumnes plens de dificultats mostra que la iniciativa pedagògica del professorat passa pel fet que l'escola sigui un lloc atractiu, que l'adolescent arribi a considerar-se alumne, que no entri en contradicció radical el seu passar adolescent amb el seu ésser alumne.

Després, la dinàmica de l'educació i de l'aprenentatge passen per aconseguir que, a més a més, acceptin l'escola com un espai per avançar, per saber més coses, per ser una mica més, per construir-se entre companys, per dominar tècniques que, dins la societat, li seran necessàries per comprendre millor el conjunt d'informacions que dia a dia reben de la resta del seu món, per entendre la societat en què estan. Una cosa és que vinguin a classe i una altra molt diferent que portin estris, llibres, papers, llibretes per fer activitat escolar, i encara una altra molt diferent és que assumeixin que aquests coneixements tenen a veure amb la seva vida present, amb la seva realitat concreta.

Aconseguir que estudiïn, que facin deures; aconseguir que estiguin actius a classe, que s'interressin per algun tema és una qüestió que té a veure amb la inevitable necessitat de connectar l'activitat d'estudi amb les vivències i les realitats del dia a dia, del món que estan descobrint des que han deixat de ser nens.

Des d'aquesta perspectiva, utilitzar tècniques d'estudi, tècniques d'aprenentatge, comporta utilitzar tècniques d'associació, de relació, de recerca de connexions possibles entre el seu món i el món de l'escola. Entre el món de l'escola i el món de tots aquests aprenentatges que hem considerat que són útils per a la seva maduració, per al seu creixement, per a la seva educació global.

Decretar l'escola obligatòria no és decretar l'estudi obligatori. No tot ha de ser immediatisme en l'educació, però una part de totes les propostes d'estudi ha de tenir una connexió amb la seva realitat, amb el seu món. No és només una qüestió d'hàbits, una qüestió de repetició, una



qüestió d'ordre. Estudiar, per ells, continua essent una qüestió d'encaix, d'ajust vital, de com encabir també aquestes activitats en la nova vida personal i social en què s'estan ficant.

#### 4. No hi ha adolescent sense adult; no hi ha alumne sense professor

No n'hi ha prou d'assenyalar la diversitat dels alumnes, la diversitat de les situacions d'estudi, la diversitat dels contextos d'aprenentatge. Parlar de com és l'alumne d'aquestes edats significa parlar de com és el professor. Quan analitzem l'adolescència veiem que no hi ha realitat adolescent sense adult que la creï; que no hi ha construcció adolescent sense oposició, sense una relació positiva amb l'adult, sense un procés de negació, d'imitació, de construcció.

En el context de l'estudi passa el mateix. Tindria poc sentit reduir-lo a una qüestió de continguts, de currículum, a una qüestió de metodologia, de didàctica o de motivació. A l'igual que qualsevol altre tema, la instauració de processos adequats per estudiar té molt més a veure amb la relació personal, especialment complexa, que estableix l'alumne amb el professor que no amb la pròpia tecnologia de l'estudi. Igual que traspassem motivacions, igual que com a adults influïm sobre el seu procés maduratiu i evolutiu, de la mateixa manera que som orientadors, tutors del seu conjunt vital, som possibilitadors, o no, d'un procés d'aprenentatge de tècniques que permetin dominar, conquerir, instruments per estudiar millor. No hi ha alumnes sense professor; els alumnes també són diferents en la mesura que reben respostes escolars diferents.

Per fer la sociologia dels alumnes hauríem de començar a fer la sociologia dels professors. El mateix sistema, la mateixa estructura ordenada o desordenada d'ensenyar, genera estudiants ordenats i desordenats. La desmotivació, el desinterès per la feina educativa, comporten desinterès per la feina d'estudiar. L'assumpció de la personalitat, l'assumpció de l'alumne com un conjunt, com una persona, comporta alumnes vitalment interessats per l'estudi. La consideració de l'alumne com un subjecte negatiu, problemàtic, que provoca i crispa; la visió negativa d'aquest alumne per part del professor genera negativisme, genera conflictes davant l'estudi. Una part important de la mateixa definició de l'adolescent com a perso-

na que ha d'estudiar passa per l'anàlisi i la definició de l'educador com a persona que ha d'ensenyar, que ha d'ensenyar, també, a estudiar.

### 5. Encara que alguns les obliden, les desigualtats socials existeixen

La tendència a reduir la qüestió de l'estudi quasi a una qüestió de psicologia de l'aprenentatge deixa de banda dues qüestions fonamentals. La primera té a veure amb com —conforme s'avança en el sistema educatiu— les diferències socials, les diferències entre grups socials, s'aguditzen, si no són compensades. Aquella funció bàsica de l'educació —avui oblidada per molta gent— com a compensadora de les desigualtats, també continua essent vàlida, també s'ha de considerar, des del seu punt de vista de la diversitat dels estudiants. No es pot demanar que l'escola sigui ni l'única ni la principal eina de compensació, però sí que cal recordar que aquests estudiants que entren en l'últim període de l'educació obligatòria arrossegueu diferències, dificultats, variabilitats, diversitat d'estímuls en funció de la seva extracció social. No es pot transformar en simple qüestió individual, quasi estrictament en patologia, allò que en realitat és un procés social diversificador, que s'aguditza amb el pas de l'edat, amb el pas per un ensenyament que no té en compte les diferències.

En segon lloc, aquesta concepció reduccionista de la qüestió de l'estudi deixa de banda que l'estudiant d'aquestes edats no és només una persona que aprèn, que la funció del sistema educatiu i de l'activitat d'estudiar té a veure amb moltes altres qüestions: amb el desenvolupament de les seves capacitats, amb la comprensió de la cultura, amb el desenvolupament d'hàbits, de maneres d'actuar, de maneres de comportar-se, amb la socialització, amb el procés d'incorporació del món adult, etc.

Posar l'èmfasi en la qüestió de l'estudi, en la qüestió de l'estudiant com a subjecte que segueix un determinat procés d'aprenentatge i no com a persona que madura i evoluciona per efectes de l'educació, comportaria un reduccionisme més del nou cicle d'ensenyament a punt d'instaurar-se. Corre el risc de passar a ésser una simple etapa instrumental per ocupar l'adolescència, per possibilitar l'ajornament de l'entrada en el món del treball sense tants conflictes com en l'actualitat.

Queden molts altres temes per considerar en l'anàlisi dels nous estudiants que continuaran de manera universal en les aules. Una anàlisi que no es pot fer sense fer l'anàlisi del que és l'adolescència i la seva situació conflictiva a la societat actual.

Cal recordar finalment un tema repetit, però no per això menys important: les fonts d'informació, les múltiples fonts d'informació, de modelació i difusió de valors i actituds a les quals està sotmès l'adolescent alumne, l'infant que deixa de ser a poc a poc infant i, conforme avança a l'escola, es va transformant en adolescent i jove. Queda per aclarir com fer realment d'integrador de fonts diverses d'estímuls. Ajudar a aprendre a estudiar, probablement, sigui ajudar a integrar informació, ajudar a descobrir i a integrar dins la pròpia persona allò que realment és útil. Ajudar a digerir, organitzar, mastegar, allò que realment penetra sense que ens n'adonem. Però tot això és un tema llarg que ens aboca a la discussió entre informació i aprenentatge, entre diversitat d'estímuls i maneres d'aprendre i d'ensenyar.

Començava intentant assenyalar gairebé un desig, un bell desig: aconseguir que els alumnes arribessin a apassionar-se pels seus estudis. Era un desig poc probable, però l'adolescent, apassionat per la seva vida i per allò que l'envolta, també pot trobar «passió» per un estudi vitalitzat.





## MEMÒRIA, ATENCIÓ I COMPRESIÓ

Isabel Gómez Alemany

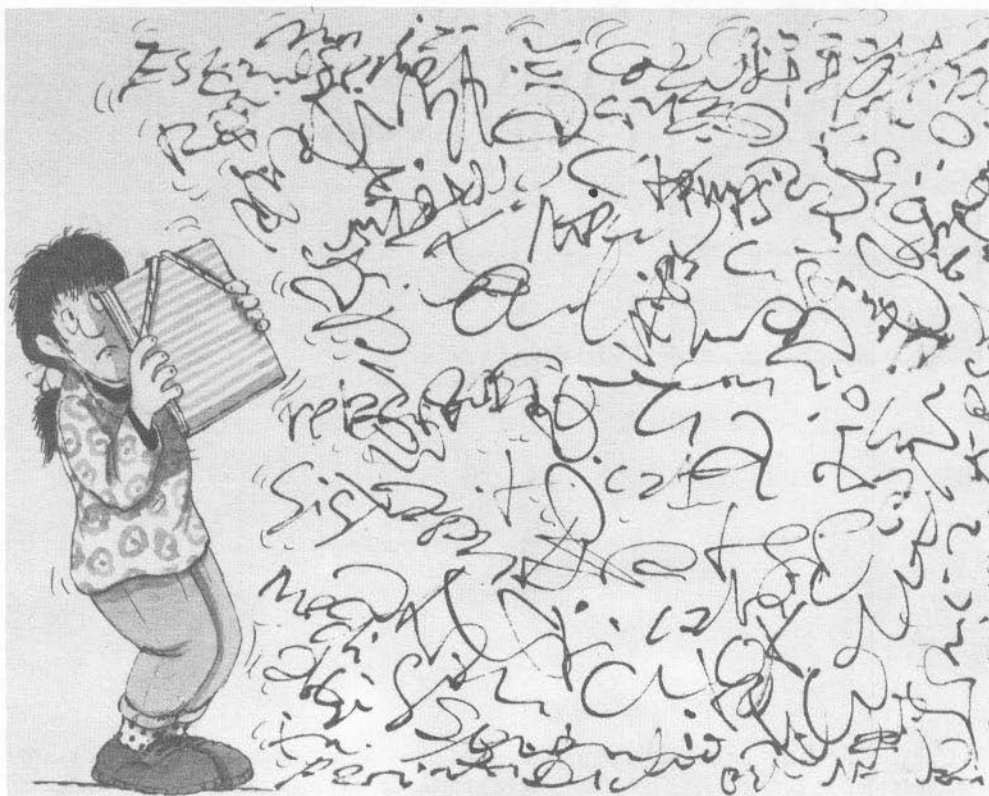
Què és el que fa que un alumne memoritzi determinats tipus de coneixement o progressi en les seves habilitats, que presti atenció en determinats moments i al llarg d'un procés d'aprenentatge? Quin paper fa la comprensió i de quina manera es relaciona amb l'emmagatzematge de la informació i amb la consolidació de destreses adquirides? Desitjaríem saber molt sobre aquests processos per tal d'afavorir l'aprenentatge significatiu i intervenir-hi per provocar-lo.

El procés d'aprenentatge pressuposa un procés de construcció del coneixement que pot produir-se per camins o vies diferents i prendre formes diverses segons: el tipus d'objecte d'estudi, de saber o instrument a assimilar o utilitzar; la mediació de les institucions i agents educadors; la presència, intencions i actuació dels altres (adults, mestres o companys); l'interès i motius que suscita l'activitat i, finalment, l'apropiació d'un saber concret. En tot cas suposa, però, processos *actius* (l'alumne ha d'implicar-s'hi activament), i *interactius* (l'alumne es posa en contacte amb un producte cultural presentat i facilitat per altres).

Segui quina sigui la motivació o l'objectiu d'un alumne per a l'assoliment d'un aprenentatge, és a dir, per a l'adquisició de coneixements concrets i el desenvolupament de les seves competències

en un moment determinat, la *memòria* es troba implicada com a sistema que compleix determinades funcions i que actua de manera diversificada. Tant si es tracta d'un acostament en profunditat al tema d'estudi com si l'enfocament és superficial, es porta a terme un procés en el qual és possible identificar la funció de la memòria. En el primer dels casos, es tracta de relacionar entre *si i amb d'*altres referents els diferents aspectes del tema a estudiar o del procés a comprendre; de retenir-los talment que puguin ser evocats de manera correcta i eficaç i finalment de reutilitzar-los en diferents situacions i contextos. En el segon cas, es tracta d'establir les relacions suficients que permetin l'evocació i reproducció del contingut en un moment determinat (per poder respondre a una pregunta, per exemple) sense que això impliqui la recerca exhaustiva i atenta de les relacions existents entre els elements que configuren un determinat coneixement i l'establiment de relacions en profunditat amb d'altres dades o temes coneguts.

Allò que diferencia aquestes dues caracteritzacions de l'aprenentatge és tant l'actitud dels alumnes, l'esforç per trobar connexions i el tipus de connexions que estableixen com les estratègies de memòria utilitzades en conseqüència. En el



primer dels casos, es tracta d'establir relacions que permetin donar sentit a l'objecte d'estudi, de construir o modelar conceptes o idees i es parla de memòria comprensiva, en la qual les estratègies que requereixen l'elaboració o organització del significat (ordenació d'idees, elaboració de resums, síntesis, esquemes, etc.) són profusament utilitzades. En el segon cas, de retenir i evocar emprant estratègies més rudimentàries com la repetició, les associacions o l'establiment de regles independentment del significat (podem recordar dades concretes, fets o definicions fetes per altres, sense que intervingui l'elaboració personal del contingut i fins i tot sense entendre'l). Ausubel (1976) es referia al primer d'aquests tipus d'aprenentatge amb el nom d'aprenentatge *significatiu* i al segon amb el d'aprenentatge *maquinal* o *memorístic*.

Els diferents estudis i teories de *processament de la informació* distingeixen entre diferents processos psicològics relacionats amb la memòria.

Existeix una memòria *sensorial* consistent en la retenció d'estímuls durant fraccions de segon (és la que permet apreciar les imatges d'una pel·lícula en un continu, per exemple). Utilitzem la denominada memòria a *curt termini* quan volem retenir i reproduir a continuació i sense variació una sèrie d'estímuls, com per exemple quan repetim un número de telèfon mentalment o en veu baixa fins al moment d'acabar de marcar. La memòria a *llarg termini episòdica* és utilitzada per recordar esdeveniments o episodis. Reservem el terme de memòria a *llarg termini* i *semàntica* per a aquella que opera a partir del significat i de la construcció de conceptualitzacions com a formes de condensar significats. El que és important de considerar aquí és la necessitat i complementació de tots aquests processos, la seva utilització de manera combinada i diferent segons els requeriments de la tasca. La memòria sensorial permet el pas de les dades perceptives a la memòria a curt i a llarg termini. La memòria a curt termini

conserva les dades durant un temps suficient per permetre la seva elecció i tractament, la qual cosa fa possible el pas a la memòria a llarg termini. La memòria episòdica complementa i incrementa l'eficàcia de la memòria semàntica.

El que fa possible el pas de les informacions de la memòria a curt termini a la de llarg termini és l'ús d'estratègies per part del subjecte que aprèn com a vies per aconseguir la retenció o assimilació d'un determinat contingut. Exigeix, per tant, la seva implicació activa. Els alumnes desenvolupen estratègies variades per tal de comprendre i d'apropiar-se dels diferents continguts, però es donen grans diferències entre ells segons el nivell de comprensió de la finalitat de la tasca, de la seva significació i del contingut que vehicula, segons el seu grau d'implicació en la resolució, segons el temps disponible i segons les exigències del medi. És obvi que en determinades ocasions resulta més rendible no implicar-se i no fer l'esforç de comprendre i de relacionar quan algú espera sortir de la situació per vies menys fatigoses. També es poden escollir estratègies d'associació no significatives o establir algunes relacions de manera parcial quan no es disposa de temps suficient. D'altra banda, quan no hi ha possibilitat de comprensió, no queda més remei que realitzar un aprenentatge maquinal. El professor pot fer molt per fer notar a l'alumne els diferents tipus d'estratègies adequades per a les diferents situacions i per ajudar-lo a emprar i desenvolupar les pròpies estratègies. Pot mostrar exemples i analitzar-los, i sobretot pot clarificar acuradament les característiques i finalitats de les activitats que proposa. Pot també preveure el temps necessari per a l'elaboració de la informació, perquè l'alumne pugui optar per l'estratègia adequada (si té l'edat i està en condicions de fer-ho) i pot observar-lo, proporcionant ajuts, en la realització d'esquemes, síntesis, mapes conceptuals, etc.

En el passat, la investigació sobre la memòria se centrava en la *reproducció* del material après, però si ens interessem per la *reconstrucció*, és necessari considerar diferents formes de memòria. En comptes de descriure-la quantitativament, en termes de quanta informació proposada pel professor pot ser recuperada per l'alumne, ha de passar a ser descrita qualitativament, en termes del significat personal generat per l'alumne (Entwistle, 1988).

La psicologia explica actualment l'*elaboració del coneixement* com un procés mitjançant el qual

les dades que processem del món extern i que ens arriben a través dels diferents canals sensorials són organitzades en forma d'estructures semàntiques que alguns autors denominen «esquemes de coneixement». Aquesta organització consisteix en formes d'elaboració variades segons el tipus de dades i objectius de l'aprenentatge, però és justament la seva elaboració i estructuració el que permet l'emmagatzemament i la reutilització posterior. L'existència d'esquemes de coneixement elaborats per l'alumne amb anterioritat permet l'ancoratge de les noves idees i informacions. Quan l'alumne posseeix esquemes elaborats sobre el tema d'estudi en qüestió, l'organització i ancoratge de les dades noves es porta a terme en funció de l'estructura de l'esquema existent. Aquest pot ser suficient i adequat per permetre relacionar les noves dades amb facilitat o pot necessitar de successives reelaboracions fins a aconseguir relacionar els diferents elements del coneixement d'una manera coherent i superar les contradiccions o problemes.

Els estímuls procedents del món extern o de nosaltres mateixos poden ser nombrosos i variats. Per aquest motiu, i donat que la nostra capacitat de memòria sensorial és limitada, en seleccionem perceptivament uns de determinats (es considera que són relativament pocs en comparació a tots els possibles). Prestem atenció a determinades dades o estímuls en funció de factors diversos que tenen a veure amb la novetat del tema, amb un fet inesperat; amb la intensitat i complexitat de l'estimulació física (de la llum, el so, etc.); amb les relacions de significat que la situació presenta amb la motivació de l'alumne, etc. També els esdeveniments nous, intensos i significatius fan més possible la retenció a llarg termini.

I el problema és que els criteris de selecció perceptiva de l'alumne no sempre coincideixen amb les prioritats del professor o tenen poc a veure amb les intencions d'aquest. La codificació selectiva està en funció d'allò que coneix, el preocupa o interessa personalment (de vegades d'allò que fa o interessa un company), del que respon a interrogants o satisfà. En determinats moments i situacions, el mestre ha de suplir l'alumne preservant la seva atenció de distraccions i ajudar-lo tot mostrant els aspectes essencials a tractar, elaborant introduccions al treball i comentaris sobre el tema, que li permetin identificar els aspectes nous i connectar-los amb d'altres ja existents i amb qüestions que puguin interessar-li; caracteritzant

**18** la tasca que presenta i fent ressaltar la seva rellevància o mostrant la meta a assolir.

D'altra banda, quan en un problema o situació d'aprenentatge les dades són moltes, hi operem relacionant-les i categoritzant-les per tal de reduir-ne la complexitat. Ens és possible també recordar i utilitzar una sèrie de dades considerable, si reduïm la quantitat i la diversitat a uns quants grups i assimilem les dades noves a d'altres ja processades anteriorment. Aquestes operacions són possibles sempre que es disposi de categories o estructures elaborades prèviament, encara que sigui de manera incipient o que es disposi de coneixement suficient per elaborar-ne de noves. La manera com es presenten les dades a l'alumne, així com la seva quantitat i naturalesa, ha de ser conseqüent amb les seves possibilitats de processament, és a dir, ha de tenir en compte els esquemes de coneixement que posseeix i que actuen com a instruments intel·lectuals en el procés d'aprendre. Els esquemes, en la mesura que

estructuren les dades de l'experiència pròpia i el coneixement elaborat, constitueixen marcs teòrics amb els quals l'alumne s'enfronta als nous aprenentatges. Quants més coneixements posseïm sobre un tema de la nostra especialitat, més ens veiem obligats a organitzar-los i més possibilitats tenim de comprendre i d'aprendre coses noves que s'hi relacionen.

Els esquemes de coneixement permeten l'emmagatzemament de la nova informació i la retenció significativa, però poden sotmetre-la a operacions i canvis per tal d'acomodar-la a les estructures existents. En aquest sentit, es parla de reconstrucció i d'elaboració personal. Hom pot deformar les informacions en el transcurs del procés de percepció i assimilació. De la mateixa manera que els esquemes de coneixement es modifiquen i evolucionen, hom sotmet a transformacions les dades de la realitat o, si més no, a interpretacions diverses en funció de les idees i dels esquemes previs.

El fet de posar en relació, de contrastar les noves informacions amb les dades, creences o idees prèvies és el que facilita l'atribució de significat al nou material d'aprenentatge. La *comprensió* se situa en aquest procés i és resultat de la xarxa de connexions significatives i reestructuracions de significat que l'alumne porta a terme quan aprèn. La *memòria comprensiva* està, doncs, implicada al llarg del procés, des de l'inici fins a la fi, ja que per comprendre fa falta evocar les idees o esquemes previs pertinents i operar amb les dades que aquests contenen i ofereixen. Les successives reelaboracions i el lligam establert del que es nou amb els esquemes existents possibiliten la retenció dels coneixements i la seva evocació quan siguin requerits.

La comprensió depèn del desenvolupament eficaç i de la utilització de conceptes. La cultura i l'educació impliquen la construcció i l'ús de conceptes i de teories progressivament més elaborats i abstractes que evolucionen i s'amplien amb el temps. La comprensió permet avançar en aquest procés i consisteix en la capacitat de teixir una xarxa d'interconnexions que relacioni experiències i coneixements previs amb les noves informacions i idees. Per aquest motiu, és vital que l'alumne no depengui sempre i totalment, en la realització dels aprenentatges, de les directrius dels altres, sinó que adquireixi progressivament consciència i confiança en les seves possibilitats d'establir connexions, de conceptualitzar i de trobar i





construir explicacions vàlides als fenòmens i fets de la seva experiència.

En el context escolar, els processos d'aprenentatge consisteixen en processos de perfeccionament, ampliació i reestructuració dels esquemes de coneixement propis al voltant dels principals continguts escolars, en confrontació amb els significats culturals elaborats històricament i facilitats pel currículum i pels mestres. En el context escolar, l'alumne no fa aquesta feina tot sol, sinó en companyia d'altres, és a dir, en cooperació amb els companys i amb els mestres; en confrontació amb ells i essent objecte d'ajudes i prestant la seva col·laboració; en ocasions, també, pressionat i fins i tot constret o forçat, en ocasions estimulat, etc. Allò que provoca el seu progrés és el fet de compartir el significat que va construït amb els companys i de negociar els significats que construeix amb aquells que saben més que ell. Per molt que aquesta construcció és personal, el significat del contingut escolar és amb anterioritat social i acaba essent social ja que pertany a la cultura i és compartit pel grup d'alumnes i mestres. El context relacional, la dinàmica de la comunicació interpersonal, transcendeix la dinàmica interna dels processos de pensament dels alumnes.

En conseqüència, la planificació de l'ensenyança, és a dir l'organització de tots els elements que intervenen en un procés d'ensenyar-aprendre, ha de tenir en compte les característiques del procés d'aprendre abans esmentat i, doncs, l'or-

ganització de la intervenció i la forma en què es presenten i faciliten els diferents continguts, així com la manera de negociar els significats, ha de coordinar-se —i alhora respectar— amb el procés d'elaboració i de construcció del coneixement per part dels alumnes.

#### **Bibliografia bàsica**

- AUSUBEL, D., *Psicologia Educativa*, Trillas, Mèxico, 1968.
- CASCALLANA, M., *Cómo se desarrolla y Cómo se puede desarrollar (la memoria)*, «Cuadernos de Pedagogía», núm. 130 (1985), p. 4 - 11.
- COLL, C; SOLÉ, I., *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*, «Cuadernos de Pedagogía» Monogràfic «Reforma y Currículum», núm. 168 (1989), p. 16 - 20.
- EDWARDS, D.; MERCER, N., *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós/MEC, Barcelona 1988.
- ENTWISTLE, N., *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Paidós/MEC, Barcelona 1988. Cap. 2. «Almacenamiento de información y estructuración de la comprensión».
- FLAVELL, J. H., *El desarrollo cognitivo*, Aprendizaje - Visor, Madrid 1984. Cap. 6 «Memoria».
- MATA, M. de la, *El desarrollo de las acciones de memoria*, «Infancia y aprendizaje», núm. 12 (1988), p. 3 - 17.



## TÈCNIQUES D'ESTUDI. UN CAMÍ CAP ALS PROCEDIMENTS

Conrad Izquierdo i  
Artur Nogueroles \*

### 0. Introducció

*És evident que el repte de l'educació a la nostra societat cal situar-lo en la necessitat d'assegurar un ensenyament bàsic per a tothom i no només per a una part de la població. Com que hi ha diferents necessitats i ritmes d'aprenentatge, l'escola s'ha de formular el procés d'ensenyament i aprenentatge com a variable segons sigui aquesta diversitat de camins per aprendre i adequant-lo a cada necessitat i ritme.*

*Un altre aspecte de les exigències de la societat, i que apareix reflectit explícitament en el Marc Curricular, és la diferent valoració que en aquests moments es fa dels continguts bàsics: és més important centrar-se en l'actitud i estructuració de la ment davant els aprenentatges que no en l'acumulació de conceptes i informacions.*

La nostra reflexió parteix del fet que, en aquests moments, cada cop són més els mestres preocupats per posar les *tècniques d'estudi* a l'abast dels alumnes i això està donant lloc a diverses preses de decisions sobre com dur a terme aquesta introducció. Aquests plans són diversos quant a la seva duració, metodologia, estructuració, etc., i són reflex de la concepció dels ensenyants sobre la relació entre l'ensenyar i l'aprendre.

A partir d'aquesta diversitat de plans i de concepcions de fons, podem diferenciar dues orientacions bàsiques:

a) La formació dels alumnes en les *tècniques d'estudi* concebuda com una activitat complementària i al marge de la resta del currículum.

b) La formació de les *tècniques d'estudi* integrada en les activitats escolars de les àrees i matèries del currículum.

Quan parlem d'activitat complementària ens referim a una organització puntual del programa de *tècniques d'estudi* en forma de cursets, seminaris o tallers, sigui com a activitat puntual al començament de curs o en un altre moment del curs escolar, o com a activitat que es va realitzant al llarg del curs, sigui des d'una matèria concreta o com a activitat paral·lela. Aquest programa d'activitats pot ser impartit per un professor del cen-

\* De l'escola de Mestres «Sant Cugat» de la U.A.B.

tre o bé per un professional extern especialitzat en aquest tema.

Una altra variant d'aquesta orientació és la que es realitza en activitats organitzades al marge del centre per a alumnes que tenen problemes en l'estudi. Moltes vegades, aquests alumnes van a aquests cursos orientats pels seus professors o pels pares preocupats pels resultats acadèmics dels seus fills.

Respecte a l'orientació integrada de les activitats de *tècniques d'estudi*, ens trobem amb un ampli ventall de maneres de dur-la a terme, d'acord amb les possibilitats personals dels mestres i del nivell de treball en equip assolit pel grup de mestres d'un centre.

La nostra experiència com a assessors i participants en diferents centres que s'han plantejat aquesta problemàtica ens fa veure que la diversitat d'opcions en la integració de les activitats pot interpretar-se com a diversos passos o fases, que tenen com a finalitat arribar a aconseguir una proposta que concreti l'articulació existent entre

les *tècniques d'estudi* i els plantejaments psicopedagògics del currículum tal com es planteja en el marc de l'actual reforma dels ensenyaments. Dit d'una altra manera: ens referim a la proposta de continguts del currículum, que els concreta en tres classes interrelacionades: els de fets, conceptes i sistemes conceptuals; els de procediments; i els d'actituds, valors i normes. Aquest conjunt suposa la descripció d'un estadi final al qual s'ha de tendir des de les actuals estructures dels programes centrats exclusivament en els del primer tipus i sense cap al·lusió explícita als altres. Els passos que es poden seguir són els que apareixen en les actuals propostes de formació en les *tècniques d'estudi*, nom sota el qual s'amaguen diferents menes de processos d'aprenentatges que d'una manera general es denominen «procediments».

El propòsit d'aquest article és clarificar la relació que hi ha entre les *tècniques d'estudi* i els principis d'ensenyar - aprendre presents en la proposta del marc curricular per una part i, per l'altra, sobre aquesta base teòrica, contribuir al



procés de desenvolupament de la introducció de les tècniques a l'escola.

### Què vol dir ensenyar - aprendre les tècniques d'estudi

En aquest escrit utilitzem el terme *tècniques d'estudi* amb un significat molt ampli, que inclou termes que habitualment utilitzem a l'escola, com «hàbits d'estudi», «habilitats o destreses», coneixement d'un tècnica específica de treball («subratllat», «resum», «redacció de pràctiques de laboratori», etc.), «treballar amb mètode», «camí o passos que hom segueix per aconseguir un resultat o solucionar un problema» i altres similars, als quals es fa referència amb el terme «procediments» que apareix en els dissenys curriculars. Quan parlem d'aquests diferents aspectes ens estem referint als comportaments que els alumnes han de tenir per realitzar una tasca escolar. Aquests comportaments responen a diferents tipus de capacitats que s'adquireixen i es desenvolupen, la qual cosa implica un procés continu de perfeccionament i no una adquisició feta d'un cop i per sempre en un moment donat.

De fa molts anys a l'escola es parla de les habilitats que els alumnes han d'adquirir per poder progressar com a estudiants: llegir, escriure, operar d'acord amb unes regles, etc. Però avui aquestes habilitats bàsiques són tractades des de l'àmbit de la psicopedagogia amb més profunditat i més extensió. Per una banda es tenen en compte les diferents habilitats cognitives que entren en joc en les activitats d'aprenentatge i les seves relacions. Després, i en íntima connexió amb aquestes habilitats, es té en compte les habilitats socioafectives i les motòriques. Per una banda les tècniques es consideren des d'una perspectiva d'aplicació més àmplia tant en el sentit longitudinal (cal atendre-les al llarg de tot el procés educatiu) com en el sentit de cobertura de tot tipus d'activitats escolars, sense oblidar la dimensió de transferència a altres àmbits de la vida de l'alumne.

En resum, l'adquisició de les *tècniques d'estudi* és un procés d'aprenentatges específics, fins i tot en aquells aspectes més generals que són a la base de l'aprenentatge de les diferents matèries, ja que s'ha d'anar regulant tenint en compte la naturalesa i l'objecte de la tasca que s'ha de realitzar i el nivell de maduresa de l'alumne. Pensem que en aquesta especificitat rau la possibilitat que

l'alumne atribueixi progressivament significació i sentit, cada cop més vàlid, a l'aprenentatge de les tècniques.<sup>1</sup>

#### 1.1. L'aprenentatge significatiu de les tècniques d'estudi.

Comencem per reconèixer un fet cabdal: els mestres preocupats per la qualitat dels aprenentatges que fan els seus alumnes acostumen a omplir les rutines de classe (fixar la tasca, definir els objectius, donar els materials, etc.) amb indicacions més o menys obertes sobre la manera més adient d'afrontar i realitzar el treball.

Aquests mestres provoquen l'emergència dels «coneixements previs» i ajuden els alumnes a reflexionar sobre els diferents papers que els seus coneixements, expectatives i representacions poden fer en la realització de l'activitat. Alhora estimulen també una actitud de treball el més aprofundida possible i donen suggeriments per a la recerca i utilització adequada de les fonts d'informació.

Es pot dir que, amb aquestes actuacions, volen assegurar a la classe un nivell de tecnologia el més eficaç possible perquè els alumnes, d'acord amb les seves possibilitats, realitzin la tasca d'una manera comprensiva (no mecànica) tot experimentant i reflexionant sobre la utilitat o funcionalitat d'allò que s'aprèn.

D'altra banda, l'ensenyament intencional de les tècniques es comença a fer a partir d'un cert moment del procés escolar. La proposta de programes de *tècniques d'estudi* no parteix de zero. Els alumnes tenen un cert nivell de tecnologia, quant a fer i pensar, que han adquirit en els cursos escolars anteriors. Tanmateix cadascun dels alumnes, a partir d'un bon nombre d'experiències viscudes, s'ha fet una idea sobre el que vol dir estudiar. Les activitats escolars són una important font d'experiència, però també cal pensar en les vivències de tipus interpersonal propiciades dins i fora de l'escola (mestres, companys, pares, etc.)

1. En la discussió sobre l'ensenyament de facultats generals del pensar o de facultats específiques — relacionades amb les matèries curriculars a què al·ludeix Glasser (1988) — ens inclinem per la tercera via, que integra la formació de les facultats generals i les específiques en una única proposta o projecte curricular del centre, en el qual tothom es compromet.



La introducció de les *tècniques d'estudi* molt sovint es fa en un context de preocupació compartida entre alumnes, mestres i pares per millorar els resultats acadèmics dels primers. Proposar-se com a objectiu prioritari aconseguir l'èxit o evitar el fracàs no sembla ser un bon camí perquè els alumnes dediquin les seves energies a fer un aprenentatge el més significatiu possible. La solució sembla ser desvetllar l'interès mobilitzant, sobretot, motivacions que es puguin relligar amb el valor formatiu de la tasca concreta.

En definitiva, en l'elaboració i execució d'un programa de *tècniques d'estudi*, s'han de considerar el conjunt de factors (cognitius, motivacionals, afectius, interpersonals, etc.) que incideixen en la realització de qualsevol tasca escolar.

Sense entrar ara en una anàlisi dels factors, volem destacar dos aspectes relacionats amb el sentit que les activitats d'ensenyament - aprenentatge de les *tècniques d'estudi* poden prendre per als alumnes. Aquests aspectes formen part de l'emmarcament o presentació que fem de l'activitat d'aprenentatge.

Quan la presentació de les activitats accentua el caràcter pautat dels comportaments, tot enfocant el necessari control - regulació que l'ús de la majoria de les tècniques exigeix, es corre el risc que els alumnes facin una memorització mecànica i utilitzin la tècnica d'una manera estereotipada o quasi automàtica.

Un segon aspecte, relacionat íntimament amb l'anterior, és la presentació tancada i estàtica de l'activitat. Els alumnes es formen una idea tancada quan arriben a pensar que una determinada tècnica sols té una formulació i un ús correctes. Conseqüentment, un cop s'han après la tècnica no cal revisar-la, malgrat que les seves condicions d'aplicació hagin canviat, amb el perill de perdre fins i tot el grau d'activitat assolit fins a aquell moment davant la impossibilitat de procedir a la seva aplicació «correcta».

És fonamental que els alumnes vagin comprènent la mena de nexos que s'estableixen entre les tècniques i els objectes als quals s'apliquen. La presentació estàtica del seu ús limita la possibilitat de traspassar-les (transferir-les) d'un camp a un altre i donar una visió molt restringida de les possibilitats de les tècniques. Cal admetre que les tècniques són, en part, independents dels objectes, però, al mateix temps, una classe diferent d'objectes modela el seu ús d'acord amb les seves característiques del camp a què s'apliquen, i

per tant cal pensar en la formació en les facultats generals del pensar i, alhora i relacionadament, en les específiques de les diverses matèries i àrees del currículum.

Hem assenyalat, fins aquí, diverses condicions necessàries perquè els alumnes tinguin l'oportunitat de fer un aprenentatge significatiu de les *tècniques d'estudi*. Acabem de referir-nos als aspectes que cal tenir presents en la seva presentació i, abans d'això, hem recordat la importància que té la tecnologia d'estudi apresada en altres cursos escolars, sense oblidar altres factors com les motivacions, les expectatives, les representacions, etc., relacionades amb l'activitat d'aprendre.

Una altra condició no menys important és el lloc que ocupa el programa de formació de les *tècniques d'estudi* en el conjunt de les activitats escolars d'un centre educatiu. La dissociació entre les tècniques i el context escolar és una pràctica observable fins i tot en aquelles escoles on la formació en les *tècniques d'estudi* es presenta integrada en l'activitat de l'aula.

Segons el nostre parer, això passa per dos motius diferents. En primer lloc, perquè el mestre o grup de mestres encarregats d'elaborar un programa de formació de tècniques adopten un punt de vista molt generalitzat i desconnectat del procés d'aprenentatge. En general redueixen la formació a un conjunt de prescripcions senzilles, en la línia de les divulgades per la literatura tradicional que existeix sobre aquest tema. En aquest cas, les tècniques ocupen un lloc marginal dintre el conjunt de les decisions educatives.

En segon lloc, hem de ser conscients de la complexitat que suposa fer un plantejament que combini els aspectes bàsics i comuns a tot el procés d'aprenentatge significatiu amb els aspectes diferencials de les matèries, tot tenint en compte les relacions entre la manera d'ensenyar els mestres, la forma de produir-se l'aprenentatge en les diferents matèries, les característiques psicossocials dels alumnes i la seva manera d'estudiar, i les exigències educatives del tram corresponent. I més si ens adonem de la problemàtica real dels centres quant al treball en equip per part dels docents.

Per a nosaltres, en aquest moment, el problema més preocupant és el tractament «superficial» dels processos d'estudi que realitzen els alumnes. Un primer nivell de contextualització de les tècniques implica que les propostes que fan els mestres tinguin un significat i un sentit vàlids des del

**24** punt de vista de l'aprenentatge. Aquest referent conegut pel mestre li ha de servir de criteri per guiar i ajudar els alumnes a construir progressivament el significat i el sentit de les *tècniques d'estudi* i evitar de reduir-lo a la simple repetició de les pautes o normatives de les tècniques.

### 1.2. Estructura social de la relació d'ajuda: la tutoria.

Fins aquí hem considerat el problema des de la perspectiva de l'activitat de l'alumne; ara cal veure també l'altra part de la situació: la relació d'ajuda que ha d'oferir el mestre als seus alumnes. Aquesta relació comença en el mateix moment en què aquest es prepara per poder elaborar un programa coherent i conceptualment vàlid. Sense aquest esforç inicial dels mestres la interacció social entre el mestre i els alumnes no serà reeixida, ja que l'aprenentatge significatiu depèn de l'activitat que l'alumne és capaç de realitzar tot fent equip amb el mestre i amb els companys de classe.

El treball en equip és un potent dispositiu contra la pèrdua i les desviacions del significat i del sentit de les activitats d'aprenentatge. És a dir, és un mitjà que permet a l'alumne confrontar i fer evolucionar la seva persona en funció de l'activitat. Però perquè això sigui eficaç cal que el mestre articuli les activitats grupals d'una manera convenient.

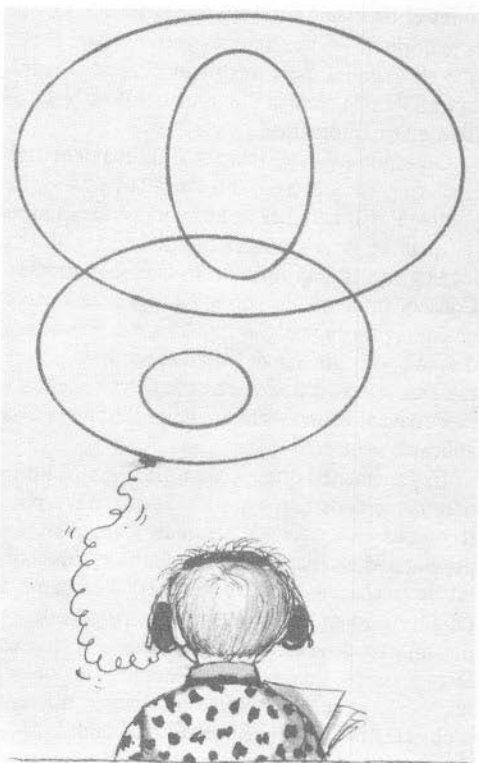
En principi, tota intervenció produïda en el curs de l'activitat pot ser potencialment utilitzada com a ajuda i guia per fer progressar els alumnes. En aquest sentit, diem que l'estructura social de la interacció ensenyar - aprendre s'aproxima a la idea de la tutoria tal com s'utilitza en altres àmbits de l'educació escolar i cal que aquesta funció sigui aportada per tots el docent que es relacionen amb el grup concret d'alumnes.

Perquè la relació tutorial conduïda pel mestre esdevingui reeixida, cal que aquest ofereixi un nivell de comunicació accessible i que, al mateix temps, faciliti la comunicació entre ells, organitzi el seu treball en equip.

Finalment, hem de dir que les vies d'accés al significat representades per les intervencions del mestre i dels alumnes haurien de ser diverses i multisensorials. Cal recordar-ho ara, perquè la conducció que ha de fer el mestre de la relació tutorial a la classe no s'hauria de basar exclusiva-

ment en intervencions racionals adaptades, o bé formulades per ell o bé pels alumnes més avançats, sinó que sovint els intercanvis haurien de prendre una forma més intuïtiva i propera a la manera de fer i pensar dels alumnes menys avançats.

En aquest primer punt hem reflexionat sobre alguns aspectes específics de l'aprenentatge significatiu de les *tècniques d'estudi*: condicions i relació tutorial. Tenint en compte aquest plantejament, passem a enumerar els punts que els mestres haurien d'atendre per sistematitzar, tant a la classe com al centre, l'orientació integrada de l'ensenyament i aprenentatge de les tècniques d'estudi com a concreció dels continguts de procediments que apareguin dintre dels dissenys curriculars que es proposen per a la reforma dels ensenyaments.



## 2. El procés d'integració de les tècniques d'estudi.

Ja hem parlat de la importància que, en aquesta orientació, té la consideració del fet educatiu com a globalitat. En conseqüència, la introducció de les tècniques, a la curta o a la llarga, posarà en joc tots els elements de la comunitat educativa i serà un element essencial del projecte educatiu del centre.

Si bé és cert que sovint aquest projecte és vist com una realitat externa a la pràctica quotidiana, per a nosaltres és el document on es concreten les decisions de l'equip de docents i on es reflecteixen les opcions educatives i didàctiques que són la base del treball diari a l'escola. Definit així, el projecte educatiu del centre ha de prendre com a punt de partida la dinàmica d'actuació que té l'equip del centre i, a partir d'ella, ha de passar a fer les propostes de canvi. En conseqüència cada centre ha de dissenyar el seu propi camí per «integrar» les *tècniques d'estudi*.

Finalment, i com a conseqüència del que hem dit en l'apartat anterior, aquesta integració implica que no es pugui parlar de tècniques sense tenir en compte les didàctiques especials amb les quals ha d'entrar en relació, tant per precisar els aspectes específics com per ser més estricte en la delimitació dels aspectes generals de les *tècniques d'estudi*.

### 2.1. El punt de partida.

Admetent el que acabem de dir, aquesta introducció caldrà realitzar-la d'acord amb el punt de partida en què se situï actualment el centre.

a) Hi ha centres en què la dinàmica del professorat imposa un treball individual i es fa difícil arribar a un acord. Molt probablement la introducció de les tècniques haurà de passar per les preocupacions personals dels docents que veuen la necessitat d'ensinistrar els seus alumnes en aquests continguts menys conceptuals i que els ajuden en la realització de les tasques escolars.

En aquesta situació, s'ha de veure el procés d'introducció com una concreció de la progressiva relació entre els mestres. Aquesta relació es possibilita a partir de les relacions entre els de les diferents matèries d'un grup-classe i, si en el nucli inicial hi ha persones preocupades pels apre-

nentatges lingüístics dels alumnes, es facilita força el procés, ja que els aspectes instrumentals de la llengua acostumen a ser un dels esculls més problemàtics en l'aprenentatge de les tècniques d'estudi (expressió oral, resum de textos, treballs escrits, etc.).

b) Hi ha centres que, en conjunt, plantegen la mateixa dinàmica de treball aïllat de l'equip docent, però que, en cicles o cursos concrets i per la manera de ser dels mestres, han introduït el treball en equip, encara que sigui parcialment i no amb tots els membres. Sovint l'element desencadenant d'aquest acord han estat les *tècniques d'estudi* i l'aprenentatge. La situació és similar a l'expressada en el paràgraf anterior, però amb l'avantatge que, en ser un grup de persones, facilita que la resta vegi els avantatges i inconvenients del treball i es pugui enganxar al carro amb més facilitat.

c) Una altra mena de centres són aquells on, hi hagi o no treball en equip, la direcció imposa un determinat tipus d'activitats. Aquesta mena de propostes poden donar-se en centres sense cap tradició de cooperació i, aleshores, simplement es realitzen les activitats sense cap convenciment i, en conseqüència, no repercuteixen realment en el fet educatiu i, si la direcció deixa de pressionar, es deixen de fer les activitats.

d) En els centres on hi ha tradició de treball en equip, i per tant la direcció actua d'impulsora i dinamitzadora, però no imposa aquestes activitats, acostuma a succeir que, si la direcció ho planteja com a feina de seminaris, va donant elements de formació del professorat i no s'impacienta, a poc a poc aquestes activitats passen a ser del cabal educatiu del centre.

e) Consideració a part es mereixen els centres en què es treballa en equip i que es planteegen la integració de les tècniques. Evidentment, és el camí més fàcil, perquè entra en la dinàmica de propostes, anàlisi i revisió, que són la base del treball educatiu d'un centre que es planteja professionalment el fet d'educar. En aquests centres, es comenci per on es comenci, més curt o més llarg, amb més entrebancs o amb menys, s'arribarà a la integració de les tècniques d'estudi dintre del currículum, és a dir, als procediments de què parlen els dissenys curriculars.

2.2. Com sistematitzar i avançar en la línia d'implicar el grup de mestres.

Ja hem dit com, dintre del marc que hem triat, cada centre és qui defineix el camí a seguir i com la delimitació del procés vindrà donada per la situació actual del centre.

A) Si prenem com a punt de partida els centres descrits en els punts a) - d) de l'apartat anterior, haurem de reconèixer que hi haurà diferents opcions segons quin sigui el nombre de persones implicades en l'acord i les matèries impartides per cada un d'ells. I, tot reconeixent que l'essencial és fer alguna cosa perquè sempre és millor que no fer res, també cal assenyalar alguns punts com a bàsics i pautes per al procés d'introducció.

1) Al començament pot ser positiu centrar-se en la mecànica dels passos a seguir i de les normes a complir en la realització de les tasques.

2) Tot admetent que hi pot haver participació de professionals entesos en el tema, el més important és centrar-se en les relacions «mestre-alumne» i, per tant, la reflexió sobre la manera de realitzar les tècniques s'haurà d'exterioritzar a la classe de la matèria concreta, en una paraula, el professional serà simplement el dinamitzador de la tasca escolar quotidiana. Aquest professional haurà de cedir el seu paper al grup de professors que es vagi integrant en aquest treball.

3) S'hagi començat amb tallers o amb «cursos», sigui dintre d'una matèria o al marge de totes elles, l'important serà que progressivament es vagin integrant els elements amb matèries concretes a través dels acords que abans hem esmentat. Més endavant aquests acords caldrà pensar-los dintre de l'equip docent i en relació amb els pares dels alumnes.

4) Cal posar-se d'acord en allò que es farà arribar als alumnes.

5) Cal no ser molt ambiciós i iniciar els acords en pocs aspectes comuns. És convenient que es preparin exercicis a partir de les diferents matèries i no només el recitat de la normativa. Tot això caldrà fer-ho amb materials concrets que coneixeran tots els docents que tingui aquell grup-classe.

6) Caldrà anar integrant progressivament els elements apuntats en l'apartat 1 d'aquest article, si es vol ser eficaç i coherent en aquesta introducció.

7) Caldrà preveure maneres d'avaluar el procés seguit pels alumnes, perquè s'adonin que el treball realitzat sobre aquests aspectes és considerat com a important per tot el professorat. En aquest aspecte, és evident el paper ordenador que pot tenir el tutor del grup, però si volem que aquest aprenentatge sigui eficaç, tal com hem dit en el punt 1, cal que cada mestre realitzi la funció tutorial.

8) És positiu que en començar es prevegin camins per possibilitar la inclusió d'altres membres de l'equip docent del centre i que, de pas, es vagi creant consciència col·lectiva de les necessitats a què cal donar resposta a través del qüestionament de les tècniques.

És evident que els aspectes apuntats en alguns dels apartats seran facilitats a causa de la situació específica de cada un dels centres i que en altres representaran una barrera de difícil solució. De totes maneres és important saber amb quins marges cal realitzar la implantació d'aquests continguts d'ensenyament.

B) Una situació i anàlisi diferent mereixen els centres descrits en l'apartat e). Aquí la situació és facilitada per la mateixa estructura del centre i, en conseqüència, es pot pensar en un procés més global i ràpid. De totes maneres, la integració de les tècniques dintre de les activitats d'ensenyament-aprenentatge representen un canvi de mentalitat i això mai no és senzill.

1) Cal concretar els aspectes que es faran arribar als alumnes, des dels materials concrets als exercicis i les normatives o acords mínims. Tot això representa un volum d'elements que demanen temps i no voler fer-ho tot alhora.

2) La introducció dels diferents elements caldrà fer-la des de diferents matèries perquè resulti evident als alumnes la implicació de tot el professorat.

Aquesta implicació cal que vagi creixent en tots els aspectes implicats en la visió integrada de les tècniques tal com les hem descrit en aquest article.



3) Després de la introducció, caldrà que des de les diferents àrees i matèries es facin aplicacions seguint el model utilitzat en la introducció.

Això suposa que s'ha pactat un calendari de la introducció i treball de les tècniques i que aquestes tenen un lloc precís en la programació individual i del centre. Són els procediments que apareixen als diferents dissenys curriculars que, per tant, poden tenir un paper d'ajuda important per articular una proposta cada vegada més coherent i global.

4) Cal pensar també en la funció dels pares en aquest procés i, en conseqüència, cal pensar en la manera de participar ells en aquesta introducció.

5) També com en els altres centres cal ser realista i, vista la complexitat del procés, procedir a poc a poc i amb molta prudència.

6) L'avaluació cal veure-la com l'element fo-

ramental per poder introduir la visió integrada de les tècniques i, en conseqüència, s'ha de plantejar com a autocontrol del procés i element de reflexió sobre la manera de realitzar-les per part dels alumnes, no simplement com a control extern i sancionador. Aquesta funció és la complementària de la funció tutorial que ha de tenir tot mestre.

Com es pot veure, la preocupació per l'ensenyament-aprenentatge de les *tècniques d'estudi* és un element important per posar en marxa el procés de la reforma i, en concret, un element cabdal en la introducció de l'atenció als continguts de procediment. A més, creiem haver mostrat com el mateix marc curricular ens dóna els elements que justifiquen el seu paper d'iniciador del canvi educatiu.

Creiem que tot plegat ens mostra un camí a seguir que és engrescador perquè dóna vies de solució a molts dels problemes que hi ha plantejats actualment i mostra un camí per on desenvolupar les seves inquietuds professionals.



## BIBLIOGRAFIA SOBRE L'ESTUDI\*

Biblioteca Rosa Sensat

- ALVERMANN, D.E.; DILLON, D.R.; BRIEN, D.G. *Discutir para comprender: el uso de la discusión en el aula*. Madrid: Visor, 1990 (Aprendizaje Visor; 58)
- AUSUBEL, D.P. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1987
- AZCOAGA, J.E. *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. Rosario: Biblioteca, 1974
- BRUNER, J.S.; GOODNOW, J.J.; AUSTIN, G.A. *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea, 1978
- CANO, M.; NOGUEROL, A.; RAMÍREZ, R.M. *Técnicas d'aprenentatge i estudi: de la lectura al resum*. Barcelona: Guix, 1989 (Quaderns Guix; 1)
- CLOUGH, E. *Técnicas de estudio y examen*. Madrid: Pirámide, 1988 (Aprende tú solo)
- COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 1990 (Paidós educador; 92)
- Com estudiar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. D'Ensenyament, 1988
- COROMINAS, E. *Pràctiques d'expressió i comunicació: ensenyament secundari (BUP, COU i FP)*. Vic: EUMO, 1990
- CRESAS. *On n'apprend pas tout seul: interactions sociales et construction des savoirs*. Paris: ESF, 1987 (Sciences de l'éducation)
- DANILOV, M.A. *El proceso de enseñanza en la escuela*. México: Grijalbo, 1968
- DUCKWORTH, E. *Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender*. Madrid: Visor, 1988 (Aprendizaje Visor; 44)
- EDWARDS, D. *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1988 (Temas de educación; 9)
- Eficacia en el estudio*. Madrid: Anaya, 1983
- ENTWISTLE, N. *La construcción del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1988 (Temas de educación; 10)
- Expresión oral*. Madrid: Alhambra, 1987 (Biblioteca de Recursos didácticos Alhambra; 2)
- FLAVELL, J.H. *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor, 1984 (Aprendizaje Visor; 17)
- FOURCADE, R. *La motivación en la enseñanza*. Madrid: Narcea, 1977
- FRANCH, J. *El mestre en el grup-classe*. Barcelona: Nova Terra, 1974 (Quaderns d'educació; 7)

\* Libres que sobre el tema podeu consultar a la Biblioteca Rosa Sensat.

- GUINERY, M. *Aprender a estudiar*. 5a. ed. Barcelona: Fontanella, 1979 (Educación; 3)
- Hábitos de estudio*. Bellaterra: ICE. UAB, 1985
- HOWE, M.J.A. *Psicología del aprendizaje: cómo enseñar a los niños la forma de aprender*. Barcelona: Planeta, 1986 (Nueva Paideia)
- MANENT, M.; MÁRQUEZ, C.; PALOU, J. *Tècniques de treball i estudi*. Barcelona: Rosa Sensat, 1989 (Dossiers Rosa Sensat; 41)
- Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca, 1988
- Mòduls de tècniques d'estudi 1: La lectura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990
- Mòduls de tècniques d'estudi: coneixement de la situació de l'alumne: elements metodològics*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1988
- NOGUEROL, A. *Tècniques d'aprenentatge i estudi: aprendre a l'escola*. Barcelona: Graó, 1989 (Guix; 12)
- PALLARÉS MOLINS, E. *Didáctica del estudio y de las técnicas de trabajo intelectual*. Bilbao: Mensajero, 1987
- PÉREZ I CABANÍ, M.L.; GIFRA I BORRELL, M.A. *Tècniques d'estudi i guia per treballar les tècniques d'estudi a partir dels dotze anys*. Vic: EUMO, 1988 (Apunts; 18)
- Psicología de la educación*. Madrid: EUDEMA, 1987 (Eudema universidad: manuales)
- Psicología genética y aprendizajes escolares*. Compilación de C. Coll. Madrid: Siglo XXI, 1983
- Procesos intelectuales i aprenentatge*. Barcelona: Ajuntament, 1986 (Educació i psicopedagogia; 2)
- PUIG, I. *Aprender a aprender*. Barcelona: Empúries, 1989
- RIART I VENDRELL, J. *Las técnicas del tiempo de estudio personal: guía de estudio para estudiantes de 13 a 16 años*. Barcelona: Oikos-Tau, 1984
- RICO VERCHER, M. *Trabajo autónomo del escolar y currículum paralelo: orientaciones prácticas*. Madrid: Santillana, 1988 (Aula XXI/Santillana; 41)
- ROMÁN PÉREZ, M. *Inteligencia y potencial de aprendizaje: evaluación y desarrollo: una metodología didáctica centrada en los procesos*. Madrid: Cincel, 1988 (Educación y futuro. Monografías para la reforma; 1)
- ROTGER AMENGUAL, B. *Las técnicas de estudio en los programas escolares*. Madrid: Cincel-Kape-
- lusz, 1984 (Diálogos en educación; 9)
- SAAVEDRA ESTEBAN, J.J. *Técnicas para progresar en el estudio*. Madrid: Escuela Española, 1987 (Práctica educativa; 48)
- SALZBERGER-WITTENBERG, I.; HENRY, G.; OSBORNE, E. *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1989 (Rosa Sensat; 37. Estudis)
- SCHUKINA, G.I. *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. México: Grijalbo, 1968
- SELMES, I. *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1988
- SOLÉ, I. *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC, 1987 (Educació i ensenyança)
- Tècniques d'aprenentatge i estudi: de les preguntes al treball escrit*. Barcelona: Guix, 1989 (Quaderns Guix; 2)
- Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Madrid: Narcea, 1988 (Congreso de educación; 3)
- TORRE, M.C. *Técnicas de estudio*. Madrid: Anaya, 1976 (Temas monográficos de educación)
- WILLIAMS, L.V. *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez-Roca, 1986 (Educación)

#### Revistes

- ALONSO ZARZA, M. *Técnicas de estudio: una aproximación crítica*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 175 (1989), p. 24-27
- Apprendre?* CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n. 281 (1990), p. 7-36.
- ALONSO TAPIA, J. *¿Enseñar a pensar? sí, pero ¿cómo?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 164 (1988), p. 52-54
- Aspectes bàsics de l'atenció*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 48 (1980), p. 2-25
- CANALS, R. *L'atenció*. GUIX, n. 29 (1980), p. 43-46
- CARRETERO, M. *Desarrollo cognitivo y educación*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 153 (1987), p.66-69
- COLL, C. *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 279 (1986), p. 9-23
- COLL, C.; SOLÉ, I. *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 168 (1989), p. 16-20
- COLL, C.; SOLÉ, I.; GALLART, I. *La importancia de los contenidos en la enseñanza*. INVESTI-

- GACIÓN EN LA ESCUELA, n. 3 (1987), p. 19-27
- COLL, C. *Significado y sentido en el aprendizaje escolar*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 41 (1988), p. 131-142
- DARDER, P. *El grup-classe: per un model d'interpretació i acció*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 41 (1980), p. 58-64
- DESPRELS-FRAYSSÉ, A. *Apprentissage et développement: une approche génétique*. ENFANCE, n. 3 (1987), p. 231-244
- EDO, T.; PRAT, C.; RODRÍGUEZ, M.J. *S'aprèn a posar atenció*. INFÀNCIA, n. 38 (1987), p. 7-9
- Educación de la atención*. COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 160 (1988), p. 5-17
- Enseñar a aprender*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 175 (1989), p. 7-29
- GIORDAN, A. *De las concepciones de los alumnos a un modelo de aprendizaje alostérico*. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, n. 8 (1989), p. 3-13
- GLASER, R. *Las ciencias cognoscitivas y la educación*. REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES, n. 115 (1988), p. 23-48
- Ils apprennent, nous enseignons*. CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n. 218-219 (1983), p. 9-70
- IZQUIERDO, C.; NOGUEROL, A. *De les tècniques d'estudi i aprenentatge als procediments*. ESCOLA CATALANA, n. 270-271-272 (1990), p. 30-32
- LEVY-LEBOYER, C.; PINEAU, C. *Inégalité sociale et motivations scolaires*. ENFANCE, n. 3 (1980), p. 135-156
- MATA, M.L. de la. *Habla reguladora y control de la memoria: un esquema teórico de integración de las acciones y operaciones de memorización*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 42 (1988), p. 19-36
- La Memoria como aprendizaje*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 130 (1985), p. 3-26
- MORENO, A. *Metaconocimiento y aprendizaje escolar*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 173 (1989), p. 53-58
- La Motivación de logro*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 26 (1984)
- NOGUEROL, A.; RIART, J. *Les tècniques d'aprenentatge*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 189 (1989), p. 60-62
- PENZO, W. *La funcionalitat dels aprenentatges*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 201 (1986), p. 8-18
- RIPOLL, R. *L'aprenentatge de l'estudi*. GUIX, n. 68 (1983), p. 59-61
- SALA, C. *El trabajo de grupo, instrumento para una práctica participativa*. ACCIÓN EDUCATIVA, n. 46 (1987), p. 5-8
- SCHUBAUER-LEONI, M. *El desarrollo cognitivo de los niños en la escuela primaria: la psicología del aprendizaje en las diferentes situaciones pedagógicas*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 279 (1986), p. 103-120



## BUTLLETA DE COMANDA

Assenyala els exemplars que vulguis i te'ls enviarem per re-embossament més despeses de tramesa

Preus (IVA inclòs)

- |                          |   |               |
|--------------------------|---|---------------|
| <input type="checkbox"/> | Les necessitats i els drets dels infants            | 371,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Trenta-tres contes                                  | 795,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | L'infant i l'escola bressol (exhaurit)              | 424,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Esport  | 583,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Jocs dançats (llibre i cassette)                    | 1.028,- ptes. |
| <input type="checkbox"/> | L'infant travessa el mirall (exhaurit)              | 583,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | De nadó a company                                   | 880,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Quan dues intel·ligències es troben                 | 530,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Ser infant abans d'ara                              | 943,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | El context socio-familiar en l'educació de l'infant | 445,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Maneres d'acollir els infants                       | 800,- ptes.   |
| <input type="checkbox"/> | Ser infant a Europa avui (en preparació)            |               |

.....  
Nom i Cognoms.....

Adreça ..... Tel.....

Població..... C.P.....

Podeu fer-nos arribar les vostres comandes trucant els matins al 237.07.01 o per carta a la nostra adreça.

Si ho preferiu podeu adreçar-vos a la vostra llibreria habitual.



**Associació de Mestres**  
**«ROSA SENSAT»**

**Departament de Publicacions**

Còrsega, 271

08008 BARCELONA



## EL PLA FOPI A L'HOSPITALET

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat va iniciar l'any 1982 el Pla de Formació Permanent Institucional — conegut arreu amb les sigles FOPI— aplicat fins avui, amb caràcter experimental, a les escoles públiques d'EGB de Cornellà, Santa Coloma de Gramenet, Berga, Sant Joan Despí - Esplugues, Badalona i l'Hospitalet de Llobregat.

### Un pla institucional

L'aparició d'aquest Pla FOPI va significar, en el seu moment, una gran innovació en la formació del professorat: fins llavors estava plantejada només com una opció individual en temps extraescolar (Escoles d'Estiu, cursos dels ICE, etc.) sense cap vinculació als plans de l'escola com a centre de treball.

Els FOPI, en canvi, s'adrecen al conjunt de mestres d'una escola i es realitzen en horari laboral, cosa que implica la formació permanent del professorat dins la planificació dels respectius centres. El FOPI és un pla institucional en un doble sentit: s'adreça a l'escola com a institució educativa; i hi participen diferents institucions. A l'Hospitalet de Llobregat, els seus òrgans de gestió i coordinació són els següents:

*Direcció del Pla:* Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

*Òrgan tècnic:* representants del Servei de Formació del Professorat, Inspecció Tècnica, Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), Ins-

titut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (ICE - UAB), Escoles de Formació de Mestres, Facultat de Pedagogia i Departament de Dinàmica Educativa (DDE) de l'Ajuntament de l'Hospitalet.

*Comissió de seguiment:* ICE - UAB, Inspecció Tècnica i DDE.

*Coordinació general del Pla a l'Hospitalet:* a càrrec d'una persona del DDE, nomenada pel Departament d'Ensenyament.

### Els seus objectius

A l'Hospitalet, el FOPI intenta aportar elements que contribueixin a:

1. Promoure actituds favorables i integradores de les i dels mestres envers l'escola (alumnat, companyes i companys), i de l'escola envers els pares i envers l'entorn:
  - Envers l'escola, de manera que la tasca del mestre, de la mestra, sigui coherent dins un projecte més ampli.
  - Envers l'alumnat, partint de la necessitat d'atendre la seva diversitat.
  - Envers les companyes i els companys, fent servir eines per treballar en grup i arribar a formular projectes concrets.
  - Envers l'entorn, com a element educatiu.
2. Potenciar la realització del projecte curricular i la consolidació dels equips de cicle.

3. Oferir pautes de selecció i seqüenciació dels continguts, que estiguin al servei de l'alumnat i en respectin l'evolució.

4. Incorporar pautes per a l'anàlisi, la reflexió i la innovació en el treball a l'aula.

5. Aportar criteris d'avaluació en un sentit formatiu i participatiu, útils per a reorientar la tasca educativa.

6. Revaloritzar la funció tutorial del mestre.

7. Donar a conèixer, elaborar o actualitzar materials aplicables directament a l'escola, incidint especialment en el coneixement de l'Hospitalet i en l'aprofitament dels recursos i serveis de la ciutat.

8. Establir canals de comunicació entre mestres de cada zona i afavorir el treball sobre problemes comuns i la difusió d'experiències.

### Un pla en tres etapes

Tots aquests objectius s'emmarquen dins el projecte de la reforma i es fonamenten en les aportacions del marc curricular per a l'ensenyament obligatori. És evident que tots no poden aconseguir-se alhora: d'entrada es pretén una sensibilització a partir d'una oferta simultània i concentrada en el temps que arribi als diferents nuclis de l'escola. Molts d'ells (revisar metodologies, programes i línies d'actuació; estimular canvis d'actituds...) només es poden plantejar des d'una dinàmica que permeti contrastar experiències, descobrir alternatives a problemes comuns, actualitzar la pròpia formació: aquesta és, precisament, la finalitat dels seminaris del FOPI.

D'altra banda, l'estructuració de l'escola i la definició del seu projecte curricular se situen en una fase posterior de consolidació. Per això cal afegir una posterior etapa d'assessorament directe i en continuïtat que ajudi a posar en marxa els projectes iniciats durant els dos anys de seminari.

Així, doncs, el pla s'estructura en tres etapes, que corresponen a tres persones de la seva implantació:

1. Pre-FOPI: informació, sensibilització i organització.

2. FOPI: treball en seminari.

3. Post-FOPI: consolidació i treball directe a les escoles.

### A l'Hospitalet de Llobregat

A l'Hospitalet, l'aplicació del FOPI ha estat condicionada tant pel nombre de centres públics —58 en total—, com per les dificultats pròpies d'una població de 300.000 habitants, invertebrada en barris agrupats en 6 districtes amb forts dèficits de comunicació.

D'entrada, no era possible d'iniciar els seminaris amb grups tan nombrosos, ni d'organitzar-ne de simultanis, amb prou garanties de bon funcionament i de coordinació. Per això es va projectar la realització del Pla en tres fases, en temps consecutius, per zones:

Zona 1: Districte VI (Bellvitge i El Gornal), cursos 1984-85 a 1986-87.

Zona 2: Districtes I i III (Centre, Sant Josep, Sant Feliu i Santa Eulàlia), cursos 1987-88 i 1988-89.

Zona 3: Districtes II, IV i V (La Florida, Pubilla Cases, Can Serra, La Torrassa i Collblanc), cursos 1989-90 i 1990-91.

Aquesta doble planificació en el temps i en l'espai ha permès, d'altra banda, anar millorant el projecte a mesura que el procés avançava, i introduir les modificacions i correccions sorgides de les respectives avaluacions.

Aquests són els objectius i els trets característics de cada etapa, tal com s'han anat definint després d'aquests anys de treball a cada una de les fases d'aplicació.

### L'etapa pre-FOPI

1. *Informació als mestres sobre els seminaris del FOPI.* Claustre per claustre, amb participació de l'ICE de la UAB, la Inspecció Tècnica d'Ensenyament, el Departament de Dinàmica



Educativa de l'Ajuntament, i mestres que ja han participat en l'experiència.

2. *Formació de l'equip de professors-coordinadors dels seminaris.* Preferentment persones amb experiència docent, capaces de dinamitzar els seminaris i d'aportar models metodològics i experiències motivadores.

3. *Planificació del treball dels seminaris.* Les persones que es fan càrrec de la coordinació visiten cada centre a fi de conèixer-ne directament les condicions i tenir un primer contacte amb el professorat del cicle o departament corresponent.

4. *Organització de les substitucions i serveis de suport* per a la bona marxa dels seminaris. Les substitucions van a càrrec d'alumnes de pràctiques, amb l'intent de lligar la formació inicial i la permanent del magisteri: estudiants de les escoles de formació del professorat tenen la possibilitat de realitzar les pràctiques al llarg de tot el curs en un mateix centre, integrar-se en el seu funcionament i participar en la dinàmica que el FOPI genera. S'estableix una coordinació periòdica entre tutors de les normals i responsables de seminari.

5. *Constitució dels grups de mestres de cada seminari.* Cada escola inscriu les seves i els seus representants. Aquesta representativitat és important, i, d'altra banda, no pas fàcil: es demana que aportin al seminari les inquietuds i necessitats de l'escola i que, al seu torn, traspassin les informacions, propostes i orientacions que es donen en el seminari; però no sempre les escoles tenen prou condicions d'organització i de coordinació de cicle o departament, i la labor dels caps d'estudi encara no ha estat prou desenvolupada.

## L'etapa FOPI: treball en seminari

És una etapa de dos anys, en la qual es pretén donar a conèixer metodologies i continguts de renovació pedagògica a través dels seminaris següents:

Cicle Inicial  
Cicle Mitjà

Llengua de Cicle Superior  
Ciències Socials de Cicle Superior  
Ciències Naturals i Matemàtiques de Cicle Superior  
Educació Especial  
Gestió (directors, caps d'estudi)  
Adults

Hi participa un mestre per cicle o departament de cada escola, escollits pels seus companys de centre, amb el compromís de transmetre a l'equip el treball que s'hi realitza.

Aquests seminaris es proposen analitzar i emmarcar teòricament experiències, programes, tècniques, etc., aplicables a l'escola. A més de la persona que el dirigeix i coordina, cada seminari pot comptar amb persones convidades especialment per a temes determinats, i disposa de materials que es presentin a través d'exposicions, dossiers «FOPI proposa», etc. Paral·lelament, s'ofereix la possibilitat d'un assessorament específic a l'escola per posar en marxa un projecte concret, com una aplicació de la tasca del seminari.

L'elaboració de cada programa parteix d'una proposta de les o dels responsables de seminari, que és analitzat i reformulat a cada escola segons les pròpies necessitats o interessos, per finalment consensuar-ne el disseny definitiu que és presentat a l'equip directiu de cada escola.

En la programació s'inclouen temes comuns, que es desenvolupen simultàniament (la diversitat, la tutoria, el sexisme...). També s'organitzen trobades interseminaris, viatges conjunts, etc. Finalment, és destacable la intenció de donar a conèixer els serveis i recursos locals: programes i materials del Departament de Dinàmica Educativa, del Centre de Recursos Pedagògics, etc.

Pel que fa a l'alumnat de pràctiques, se'ls proposa una aproximació al coneixement de la ciutat i del barri de l'escola. En un acte de beninguda són informats de la història i la realitat actual de l'Hospitalet, una població tan gran com mal coneguda, i se'ls proporciona un dossier informatiu sobre el barri i la ciutat. Finalment, són presentats a la direcció de l'escola que els acollirà.

### L'etapa post-FOPI: consolidació i treball a les escoles

Els objectius d'aquesta etapa se situen a un doble nivell:

1. *Donar suport als projectes pedagògics de centre*, amb l'ajut d'especialistes que orientin, dinamitzin i supervisin el treball dels equips (la durada d'aquest assessorament sol ser de 2 a 3 anys). S'intenta aportar elements que tendeixin a una tasca autònoma dins de l'escola, amb la coordinació del cap d'estudis. Les demandes solen ser d'elaboració de programacions de cicle i departament i de revisió-reelaboració de projectes curriculars.

2. *Potenciar els grups de treball interescolar que derivin del seminari*: aprofundir un tema, fer petites recerques o elaborar materials d'aplicació directa a l'aula. Hi ha grups que treballen la psicomotricitat, la pedagogia de racons, l'expressió escrita, l'oral, la plàstica, l'educació especial, la programació de socials, etc.

*El seminari d'assessors* és un organisme important per a l'eficiència d'aquesta tasca Post-FOPI. No es tracta solament d'una coordinació organitzativa: s'hi posen en comú i es revisen els objectius i la metodologia del seu treball, s'avaluen els recursos emprats, sempre en relació al model de professorat que reclama la Reforma Educativa i a les necessitats que deriven de la seva aplicació.

### Uns comentaris finals

El Pla FOPI a l'Hospitalet de Llobregat ha presentat una etapa de sensibilització, de descoberta de necessitats, de formulació de demandes, per desembocar en un treball escola endins, des d'un període pont d'assessorament cap a l'assoliment d'una progressiva autonomia.

És evident que la formació genera iniciatives,

canvis, conscienciació de millorament, i això requereix inversions en recursos materials per desenvolupar-les. El Pla FOPI compromet institucionalment: reclama una millora quantitativa i qualitativa dels recursos del centre per aplicar-la, i una adequació de les condicions de treball de professorat als canvis i a les necessitats sorgides. Si això no es donés, les expectatives originades quedarien frustrades, ofegades, i amb greus conseqüències en els valors professionals dels participants.

L'aspecte cabdal del Pla FOPI radica en la coordinació entre diferents administracions —educativa, local o municipal i universitària— i en la seva mútua implicació en un projecte compartit. Cal remarcar també el fet que, tot i correspondre la direcció del Pla al Departament d'Ensenyament de la Generalitat, el FOPI ha estat planejat des de l'Hospitalet, adequant-lo a la seva complexa realitat, fins al punt de ser coordinat des d'instàncies locals.

Aquest Pla, iniciat l'any 1984 i desenvolupat fins al present curs 1990-91, ha marcat profundament una generació de mestres de l'Hospitalet de Llobregat, amb més intensitat aquests darrers anys de més estabilitat dels quadres de mestres en els centres d'EGB, cosa que ha comportat una incidència més gran en les escoles. Ha estat, i segurament serà, una fita a tenir en compte a la ciutat.

Queda una bona colla d'aspectes pendents d'una avaluació final i de posteriors reflexions amb més perspectiva que no ara. Un dels punts a sospesar és que ha estat un Pla de formació del professorat adreçat a EGB, amb anterioritat a l'aplicació de la reforma educativa. Seria igualment útil i factible adreçat a ensenyament secundari?, a educació d'adults? Avui per avui, ja en el seu darrer any, però encara dins el Pla, les consideracions possibles arriben fins aquí. Ens limitem a deixar-ne constància.

**Isabel Perna**

Departament de Dinàmica Educativa  
Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat



Generalitat de Catalunya

---

EXPOSICIÓ D'HOMENATGE AL  
**PRESIDENT COMPANYS**  
EN EL 50è ANIVERSARI DE LA SEVA MORT



Per a lluitar per altres ideals nobles hi ha molta gent.  
Però Catalunya només ens té a nosaltres.

Lluís Companys, 1940.

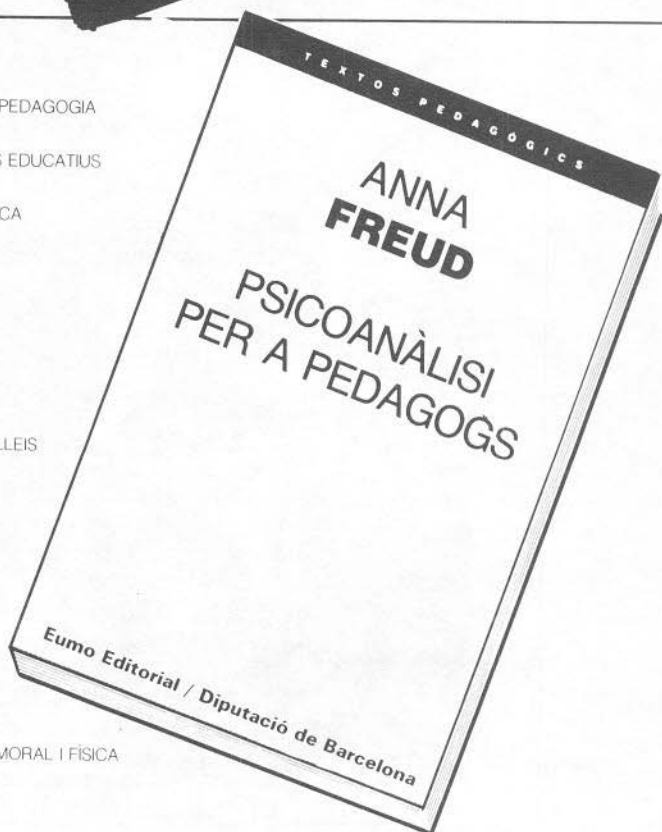
Palau Robert. Del 15 d'octubre al 25 de novembre de 1990

# TEXTOS PEDAGÒGICS

Una introducció als punts de vista psicoanalítics fonamentals sobre la vida psíquica dels infants adreçada per Anna Freud, filla de Sigmund Freud, de forma clara i expressiva a estudiants de pedagogia, mestres, educadors i pares.

## Últims títols publicats:

- 11 ESBÓS PER A UN CURS DE PEDAGOGIA  
Johann F. Herbart
- 12 LA TEORIA DELS CORRENTS EDUCATIUS  
Pere Rosselló
- 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 Semiónovitx Vigotski
- 18 CONSULTA UNIVERSAL  
J.A. Comenius
- 19 L'EDUCACIÓ DE L'HOME I  
EL JARDÍ D'INFANTS  
Friedrich Fröbel
- 20 EL RÈGIM DE LLIBERTAT  
DELS ESCOLARS  
Joan Bardina
- 21 EDUCACIÓ INTEL·LECTUAL, MORAL I FÍSICA  
Herbert Spencer
- 22 L'ESCOLA MODERNA  
Francesc Ferrer i Guàrdia
- 23 PER L'ESCOLA DEL POBLE  
Célestin Freinet



**Eumo Editorial / Diputació de Barcelona**



## ESTUDIEM ELS ARBRES DE LA CERDANYA

El present treball va ser dut a terme durant el curs 1988 - 1989 per nens de 2n. d'EGB de l'Escola Pública «Bac de Cerdanya» d'Alp. Aquest curs estava format per catorze nens de diferents pobles perquè el poble d'Alp, juntament amb Das, Urús i Fontanals formen una Mancomunitat de municipis i els nens d'aquests pobles es concentren tots a l'escola d'Alp.

Al principi del curs passat, el Cicle Inicial de l'Escola, vam començar a posar en pràctica el programa experimental de ciències: «Ciència 6/12» (preparat per l'ICE - UPC).

La finalitat d'aquest programa és que els nens treballin amb gust i tinguin interès per conèixer les coses que els envolten, bo i agafant un mètode de treball (observació, descripció, classificació...), a la vegada que enriqueixen el seu vocabulari.

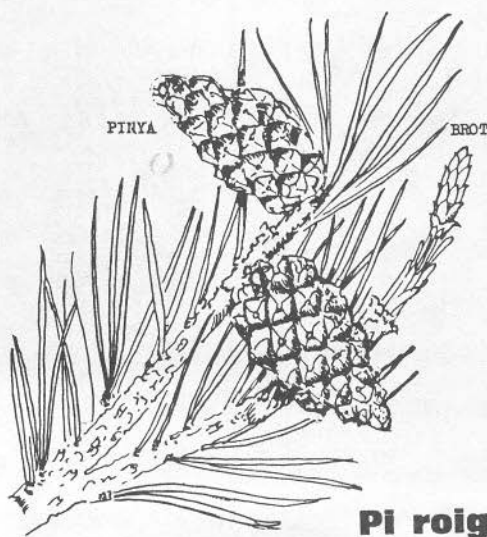
Creiem que aquest programa de «Ciència 6/12» és molt positiu i una mostra en va ser el treball dels arbres que va començar arran de les ganes que tenien els nens d'«estudiar» tot el que trobaven (sargantanes, abelles, pedres,...).

### Com va sorgir la idea d'aquest treball

L'estudi dels arbres de la comarca no és un tema que tinguem al programa de Cicle Inicial, sinó que la idea va sortir del Llorenç, un nen de

la classe que va anar amb el seu pare (que és guarda forestal) a buscar branques de diferents arbres que es troben als boscos del voltant d'Alp i les va dur a classe per tal d'estudiar-les.

Tal com fèiem amb les altres coses, per grups, vam començar la feina tot observant amb atenció cada branca (fulles, escorça, tronc,...) i dient-ne les propietats. Un cop cada grup va haver definit la branca que havia escollit, se les van intercanviar per tal de comprovar



**Pi roig**

el que n'havien dit els seus companys. Vam acabar aquesta primera sessió fent un dibuix de les branques i de les fulles (per sobre i per sota), bo i procurant que fossin el més fidedignes possible.

A partir d'aquí i com que s'ho havien pres amb tant d'interès, vaig començar a pensar que seria interessant treure més rendiment d'aquest tema, ja que era una idea ben seva i que els entusiasmava.

Així va ser com va sorgir la idea de fer un llibre, de manera que quedés constància de la seva feina.

### Objectius del treball

El que pretenia amb la confecció del llibre era que fos clar i atractiu, de manera que un cop acabat no quedés arraconat a l'armari, sinó que els resultés agradable de fullejar, i que agafessin gust per la feina ben feta. Quant al contingut del treball, la intenció era que els nens coneguessin uns quants arbres de la comarca; així ho diuen ells mateixos a la presentació del llibre: «Abans, tots els de la classe ens pensàvem que a la muntanya només hi havia pins i avets i ara hem après que hi ha moltes classes

d'arbres i que s'han de cuidar». Aprofitant que no volien llençar les branques, i per tal de poder-ne guardar un tros de cada una, vaig iniciar-los en el que és un herbari, tot premsant unes quantes fulles de cada branca.

Vam estudiar branques de pi negre, pi roig, avet, roure, beç, boix i sàlid.

### Desenvolupament del treball

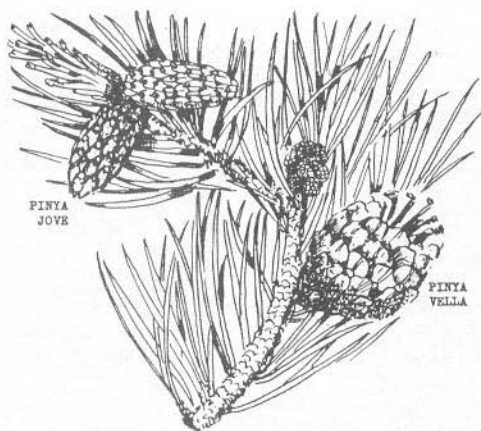
A partir dels plantejaments anteriors vam començar a treballar. Tot el treball va ser fet en grups (de dos nens cada grup) i d'una manera rotativa per tal que no coneguessin només un arbre, sinó que es familiaritzessin amb tots.

El primer que vam fer va ser posar els trossos de les branques a assecat a la premsa, ja que havien de passar uns quants dies abans no les en poguéssim treure. Això els va agradar molt, més que res per la incògnita de com sortirien les fulles d'allà dins.

Tot seguit vam començar a observar i descriure detalladament les propietats de cada part de la branca: en vam fixar en el tronc, l'escorça, les fulles, l'olor i la flexibilitat. Això ho vam anar fent de cada arbre. A partir d'aquestes observacions vam treballar els arbres de fulla caduca i els de fulla perenne (ja que n'hi havia que estaven sense fulles), què eren els borrons, diferents tipus de fulles (com les del pi i del roure), l'edat dels arbres, l'anvers i revers de les fulles, etc.

Vaig buscar a la *Guia per conèixer els arbres*, de J. Masclans, un dibuix que representés cada arbre dels que estudiàvem, sencer, per tal que veiessin la forma que tenia cada un i també vaig buscar un dibuix de les fulles i els fruits perquè comparessin el dibuix que ells havien fet amb els que jo els donava. Al final del curs vam fer una sortida al Parc Natural del Cadí-Moixeró, amb un guarda del parc, que ens va fer de guia; la sortida els va servir per confrontar el que havien après amb la realitat.

A partir d'aquí el treball va consistir a recollir les diferents feines, passar els dibuixos i les observacions en net, ordenar-ho tot i muntar el llibre. Un cop acabada la feina, van veure que el que havien fet, en estar ordenat, clar i ben fet,



**Pi negre**



**Boix**

a més d'interessar-los a ells (que era el que es pretenia), també agradava als altres.

Els vaig explicar què era un índex i per a què servia.

Vam ordenar la feina i va quedar de la següent manera:

1. Introducció del treball, on explicàvem qui érem, on vivíem i, a més a més, hi adjuntàvem un dibuix d'Alp que representava una vista del poble.

2. D'una manera molt esquemàtica vam explicar com estaven distribuïts els arbres segons

l'alçada, aprofitant la piràmide que surt a la ja citada *Guia per conèixer als arbres*, bo i comparant-la amb la muntanya de la Tossa d'Alp i el poble d'Alp, que queda just al seu peu; i vam fixar-nos, a més a més, que al cim de la muntanya, tal com surt a la piràmide, només hi ha prats.

3. Estudi dels arbres. L'estudi de cada arbre constava de quatre fulls. Al primer full hi havia el dibuix de l'arbre sencer, amb la seva fulla i el fruit, que jo havia tret del llibre de J. Masclans; en el segon hi havia el dibuix de la branca i de la fulla que havien fet els nens, en el tercer full hi enganxàvem el trosset de branca premsada i, en el quart explicàvem les característiques de l'arbre.

Finalment, quan ja ho vam tenir tot fet, vam triar entre tots un títol per al llibre, que var ser, després de pensar-hi molt: «Estudiem els arbres de la Cerdanya».

Ja per acabar, crec que els objectius que m'havia proposat en començar el treball es van aconseguir bastant, ja que era una feina més de la classe, que els alumnes sentien seva i de la qual estaven satisfets, perquè sempre que podien es llegien el llibre o, si més no, se'l miraven.

**Carme Selga Conangla**

# DESPERTA LA IMAGINACIÓ



A la col·lecció **El Fanal de Proa**, hi trobareu les millors obres de la Literatura Universal en català, adaptades per escriptors i pedagogs de primera fila i bellament il·lustrades per artistes de renom mundial, que han fet que l'escola catalana d'il·lustració sigui reconeguda a tot el món.

Llegir la col·lecció **El Fanal de Proa** desperta la imaginació.



DRIBBLING



## «BARCELONA: LA NOSTRA CIUTAT»

### La Barcelona Olímpica

La ciutat, l'entorn com a educador, és un tema que s'estudia a 3r. d'EGB i que ens permet un molt ampli ventall de possibilitats per treballar no solament les Ciències Socials, sinó a més a més hàbits d'ordre, neteja, disciplina, problemes de lògica matemàtica, aproximació a la natura i molts altres temes que dia rere dia veiem i vivim en la «nostra Barcelona».

A l'escola comencem a introduir els llibres de text a partir del Cicle Mitjà, o sigui que nosaltres, a 3r., solament tenim els llibres de matemàtiques i llengua catalana, fet que ens permet:

- treballar els temes d'una manera més oberta;
- utilitzar tècniques que facin atractiu i motivador el treball a realitzar;
- que les assignatures arribin als nens com a diferents aspectes d'un mateix tema;
- i que els mateixos nens descobreixin a on poden buscar i trobar informació.

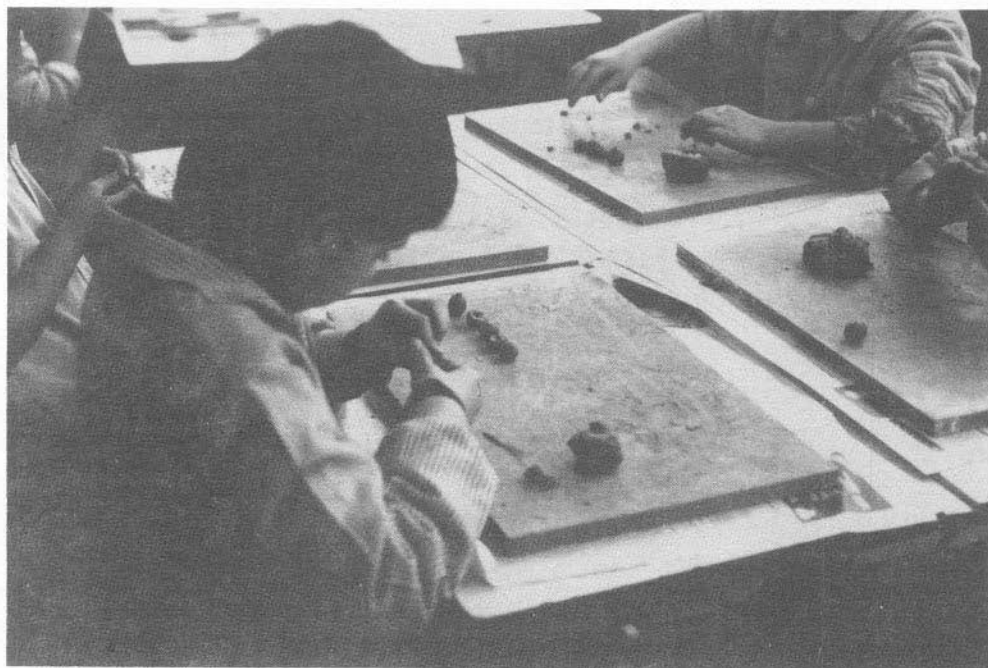
Crec que pot ser interessant, abans d'explicar-vos com vàrem desenvolupar el tema de la «Barcelona Olímpica», veure, esquemàticament, quin va ser el procés seguit fins arribar-hi, per això tot seguit us ressenyo l'objectiu general, els objectius específics i els 10 temes que van formar el centre d'interès: «Barcelona: la nostra ciutat».

#### 1. Objectiu general de les Ciències Socials

- Investigar i assimilar els continguts intentant relacionar-los amb tot allò que està al nostre voltant.
- Aprendre a desenvolupar un tema: cercant el material, ordenant-lo i exposant-lo a la classe.

#### 2. Objectius específics

- Conèixer la història de la pròpia ciutat.
- Conèixer fets concrets, personatges, festes i tradicions.
- Obtenir un correcte comportament dels nens respecte al seu entorn: saludar, ajudar, respectar,...
- Donar a conèixer als nens els serveis públics de Barcelona: transports, bombers, hospitals, guàrdia urbana...
- Localitzar en l'espai i sobre plànols: carrers, places i monuments.
- Apropar els nens a la realitat de la ciutat.
- Enumerar funcions concretes de l'alcalde i els consellers.
- Comentar els esdeveniments actuals de la ciutat.
- Donar iniciatives per a la pròpia preparació de temes.



- Desenvolupar actituds i hàbits que col·labo- rin a fomentar la recerca d'informació.

Per desenvolupar al màxim l'estudi de la ciu- tat vam anar tocant els següents temes:

- Situació i climatologia.
- Els orígens de Barcelona: el poblat iber.
- La Barcelona romana.
- L'Edat Mitjana.
- La guerra dels Segadors i la Ciutadella.
- L'Eixample de Barcelona.
- Els serveis públics.
- La Barcelona actual.
- Els oficis d'abans i d'ara.
- La Barcelona olímpica.

### La Barcelona olímpica

Ja a prop l'acabament del curs, vaig propo- sar als nens treballar aquest tema, però amb la condició que, amb l'experiència adquirida du- rant el curs, fossin ells qui, bàsicament, es re-

partissin la feina, busquessin informació i fes- sin el dossier final per a l'arxiu de la classe.

Molt engrescats, varen començar de la ma- nera habitual que comencem qualsevol centre d'interès: què en sabem?, què en volem sa- ber?, com ho podem saber?; les respostes a aquestes preguntes són la base que ens mos- tra quins coneixements tenen del tema, quins són els seus interessos i de quins mitjans pen- sen que podem disposar per aconseguir més informació.

Les respostes a la pregunta: «què volem sa- ber?» van ser realment interessants i després de comentar-les i escriure-les a la pissarra, per taules (agrupades de quatre en quatre) van es- collir i repartir-se la feina de buscar informació, resumir-la, presentar-la a la classe i deixar-la al dossier que ja teníem preparat per a tal efecte.

Els temes van ser: la història dels Jocs Olím- pics, l'alimentació dels atletes, quants esports hi ha en l'actualitat, com va aconseguir Barce- lona ser seu Olímpica,...

A més a més de la informació escrita i gràfi-

ca que anàvem recollint, vàrem anar desenvolupant altres activitats per aprofundir i conèixer millor el tema.

## Activitats

1. Per taules van buscar informació sobre el tema que havien escollit. Van fer servir llibres, revistes, fulletons de propaganda i documents, tant particulars com de la biblioteca.

2. Vam fer una exposició de copes i medalles que alguns nens i nenes de la classe havien guanyat practicant: judo, natació, futbol i atletisme.

3. Vam enganxar al suro de la classe notícies relacionades amb la Barcelona Olímpica; notícies que llegíem i comentàvem a mesura que les anàvem canviant per altres de noves.

4. Vam buscar en diaris i revistes quines personalitats van intervenir directament en la sol·licitud de la ciutat de Barcelona com a seu olímpica i vam fer-ne una llista amb el seu càrrec corresponent al costat.

5. Vam fer una llista de les funcions que co-neixem que fa el nostre alcalde.

6. Vam parlar i escriure de tots els serveis públics que fan falta per a una bona organització dels Jocs.

7. Redactàrem una carta al COOB'92 sol·licitant informació i enganxines del Cobi, així com del logotip de Barcelona'92.

8. Van fer la mascota dels Jocs Olímpics en volum amb fang.

9. Un dia que un nen va portar informació dels pressupostos de l'Estadi, vaig aprofitar les xifres donades per fer sumes i restes, així com per dictar alguns problemes amb el text relacionat amb els Jocs.

10. Es van escriure tota una sèrie de rodolins amb els noms dels diferents esports i tot seguit es van fer grups per preparar-se'ls i escenificar-los com si fossin anuncis per animar la gent a practicar esport.

11. Vam fer un *pase* publicitari amb els anuncis «esportius» resultants.

12. Aprofitant la proximitat que teníem de l'Estadi i de tota l'Anella Olímpica en general, vam fer-hi diferents visites; de l'Estadi, vam fer-

ne el dibuix al natural, i en un plànol de la muntanya de Montjuïc pintaren el recorregut fet des de l'escola fins a l'Anella i van situar-hi els edificis principals que l'han de formar.

13. Parlant dels diferents esports que co-neixem i buscant informació d'altres no tan coneguts, van fer-hi conjunts i subconjunts.

14. Amb plastelina van fer diferents transports que estan relacionats amb activitats esportives.

15. El grup classe va elaborar un mural on sortien diferents conjunts realitzats amb aliments rics en sucre, proteïnes i vitamines.

16. Cada grup va exposar i presentar el seu treball a la resta de la classe; explicant també quins passos havien fet per aconseguir dita informació. Es van fer còpies de tots pels dossiers personals de cada nen.

17. Van aprendre la poesia «La Humanitat», d'en Joan Brossa.

*Jo*

*Jo i una altra persona som un parell*

*Molts com nosaltres formen un nombre de gent*

*Gran nombre de persones són una multitud*

*Una multitud de gent un poble*

*Un poble una nació*

*Moltes nacions un continent*

*Els continents la Humanitat.*

18. Comparant la poesia amb esports individuals, de parella, de petit i de gran grup, vam anar-la treballant.

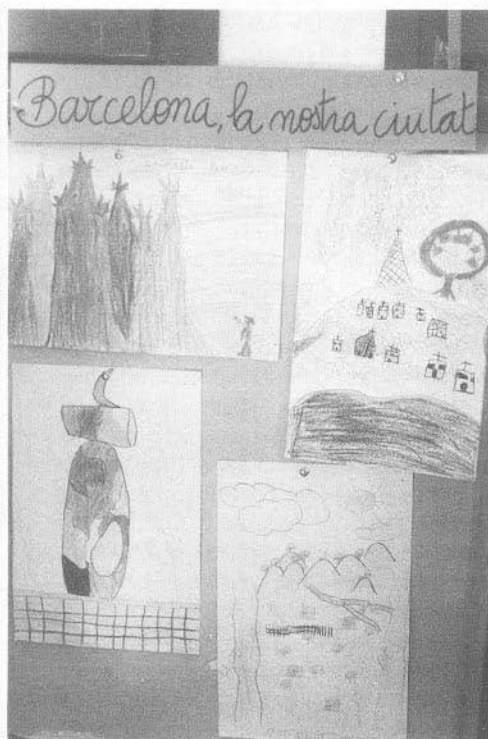
19. Vam pensar, buscar i comentar la relació que pot haver-hi entre aquesta poesia i la ciutat.

20. Aprofitant la calor i la darrera sortida del curs, vam anar a banyar-nos a les Piscines Picornell.

21. En un nou plànol van dibuixar i pintar els senyals de tràfic que hi ha des de l'escola fins a les Piscines.

## Temporalització

Per a aquest tema vam fer servir set sessions, més algunes estones de les sessions de



plàstica, i tres matins per anar a l'Estadi, a l'Anella Olímpica i a les Piscines Picornell.

### Valoració

Un tema que agrada als nens és, sens dubte, el dels esports i això, sumat al fet que Barcelona sigui seu olímpica per als pròxims Jocs, va fer que es treballés amb moltes ganes i il·lusió.

En començar a treballar el tema, els nens en tot moment treien el tema «esport» i era aleshores quan jo introduïa algun element nou i identificatiu del centre d'interès, com podien ser: els espais necessaris per practicar aquells esports; l'alimentació idònia per a un esportista; les quantitats d'hores que fan falta per a un bon entrenament; els mitjans de transport que serveixen per a traslladar esportistes d'arreu del

món o espectadors de la mateixa ciutat,... i d'aquesta manera i de mica en mica van anar veient que la pràctica esportiva també està íntimament relacionada amb el nostre quefer diari i que les futures Olimpíades ens afecten no solament com a possibles esportistes, sinó també com a ciutadans.

Va ser aleshores quan van començar a recordar els aprenentatges que havien adquirit amb la guàrdia urbana (treballant els serveis públics) i a adonar-se de la importància que aquesta tindria durant la celebració dels Jocs, i com que ja havíem treballat tota l'evolució de la ciutat de Barcelona també vam poder comparar les primeres cases del Poblal Iber amb les futures construccions que ens serviran per a l'any 1992; la distribució d'aigua en l'Edat Mitjana amb els actuals dipòsits i canalitzacions; els serveis públics que començaven a tenir els ciutadans de l'Eixample amb els que comptem actualment,...

Aquestes relacions i comparacions van fer interessant veure la pròpia valoració que ells feien del curs, ja que en adonar-se de la evolució dins la matèria també van adonar-se de l'evolució dels seus propis coneixements.

Vam treballar la «Barcelona Olímpica» al final del tercer trimestre i, encara que ja teníem el final de curs al damunt i la calor es deixava sentir de valent, els grups continuaven volent anar a la biblioteca de l'escola per ampliar els seus treballs i demanaven noves activitats per realitzar.

Després de desenvolupar les activitats anteriorment citades i totes les altres que vam anar duent a terme durant el curs, penso que cal remarcar que les vessants de l'expressió (plàstica, corporal, rítmica i verbal) ajuden i motiven els nens a participar i treballar en el seu propi aprenentatge.

### Bibliografia

AYMERICH, Carme i Maria, *L'expressió: mitjà de desenvolupament*, Editorial Hogar del Libro, Barcelona 1980.



CASAS, M.; JANER, O.; MASJUAN, J. M., *Les Ciències Socials en la primera etapa d'EGB*, Rosa Sensat - Edicions 62, Barcelona 1979.

MUNTAÑOLA, Josep, *Aprendre de la ciutat; dels 8 als 12 anys*, C-3, col·lecció didàctica de l'entorn. Oikos-Tau, Barcelona 1983.

Institut Municipal d'Educació, *Barcelona i el creixement urbà i Barcelona i les Olimpíades*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona 1988.

Montjuïc: *Història d'una muntanya*, Museu d'Història de la Ciutat. Ajuntament de Barcelona, Barcelona 1984.

*Guia del mestre del llibre d'experiències: Observem*, Col·lecció La Clau «Rosa Sensat», Editorial Onda, Barcelona 1982.

CHIESA, B., *Finalitat i objectius de l'ensenyament de les Ciències Socials*, «Perspectiva Escolar» núm. 92 (1985).

IME, *Barcelona i el creixement urbà*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona 1988.

## Carme Segura i Capellades

Mestra en l'Escola Municipal Bosc de Montjuïc

## EL VAMPIR KASIMIR

Col·lecció que narra les aventures policiaques d'un simpàtic vampir.

El lector viatjarà arreu del planeta i conixerà meravellosos indrets.

NOVETAT



- 160 pàgines
- Il·lustracions: GUSTI (PREMI NACIONAL D'IL·LUSTRACIÓ 1990)
- Títols publicats:  
Els vampirs ataquen de nit  
La maledicció de la Mòmia
- A partir de 10 años

TIMUN MAS

- Contractar el lloguer o la compra d'un pis en  català .
- Fer testament en  català .
- Presentar instàncies en  català  a tots els organismes públics.
- Demanar pòlisses d'assegurances en  català .
- Declarar davant un jutge o un tribunal en  català .
- Redactar qualsevol document jurídic i fer qualsevol actuació judicial en  català .

# JASAP QUE TOT AIXÒ ÉS LEGAL?

- La Constitució espanyola.
- L'Estatut de Catalunya.
- La Llei de Normalització Lingüística i
- La Llei Orgànica del Poder Judicial estan d'acord:

A Catalunya, tota classe d'escrits, documents i declaracions en llengua catalana, sense excepció, són plenament vàlids.

I això ho saben els gestors, els advocats, els notaris, els funcionaris judicials, els jutges...

Vostè tindrà el seu suport, i el de la llei, si tria el català.

Vol més informació sobre l'ús del català en l'Administració de Justícia?

El telèfon **(93) 215 90 04** està a la seva disposició. O envii aquest cupó:

Nom i cognoms \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Població \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Direcció General de Relacions amb l'Administració de Justícia.  
Casp. 26. 08010 Barcelona.

Defensi els seus drets,  
afirmant la seva identitat.



Generalitat de Catalunya  
**Departament de Justícia**

## EL CONSELL ESCOLAR MUNICIPAL DE BARCELONA INICIA EL SEU CAMÍ

Els Consells Escolars responen a una vella aspiració ciutadana envers la participació educativa. Una vella aspiració que tenia un precedent històric en les primeres dècades del segle, en els primers Ajuntaments democràtics de la Mancomunitat de Catalunya i en la política educativa de la Generalitat dels anys trenta. Aspiració que, molts anys més tard, al final de la dictadura, es va formular de nou en el document «Per una Nova Escola Pública» de la X Escola d'Estiu de Rosa Sensat i II del Col·legi de Doctors i Llicenciats, de l'any 1975.

Uns anys després, el 1978, les propostes del document es convertien en mandat constitucional i foren recollides, posteriorment, per la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE), quan s'afirmava que «els poders públics garantirán l'exercici efectiu del dret a l'educació mitjançant una programació general de l'ensenyament, amb la participació efectiva de tots els sectors afectats, que atengui adequadament les necessitats educatives i la creació de centres docents».

D'aquesta manera s'obrien, en el terreny de l'educació, noves vies de democràcia participativa dins el marc, més ampli, d'una societat democràtica, encara recent, estructurada a l'entorn de les diverses opcions polítiques. La participació es constituïa, en definitiva, en un camí per assolir un sistema educatiu modern dins d'una comunitat escolar activa i responsable que es volia, i es vol, co-protagonista de la seva pròpia acció educativa.

La LODE remetia, també, als Parlaments de les CC.AA., la constitució, per Llei, d'un Consell Escolar propi de cadascuna i dels Consells Escolars de diferent àmbit territorial, entre els quals el municipal és el més proper a les diverses realitats i problemàtiques educatives en cadascun dels nostres municipis.

El desembre de l'any 1985, el Parlament de Catalunya aprovava per unanimitat la Llei de Consells Escolars en la qual es preveia —a més dels Consells Escolars Territorials i del Consell Escolar de Catalunya— la constitució, composició i competències dels Consells Escolars Municipals.

El Consell Escolar Municipal de Barcelona que coordina, d'acord amb la llei, els deu Consells Escolars de Districte, és l'òrgan de participació ciutadana en la programació de les actuacions educatives des de l'escola bressol fins a l'escola secundària. Aquest Consell Escolar, de conformitat amb el que disposa la seva llei de creació, ha de ser consultat preceptivament per l'Administració Educativa i per l'Ajuntament sobre un conjunt de qüestions que tenen un ampli abast, des dels convenis i els acords de col·laboració entre la Generalitat de Catalunya i altres institucions educatives, que afecten l'ensenyament dins l'àmbit del municipi, el foment de totes les activitats que tendeixen a millorar la qualitat educativa i, alhora, les actuacions que puguin millorar l'ocupació real de les places escolars i l'emplaçament dels centres educatius.

La planificació escolar, per tant, en el marc de l'aplicació de la Llei Orgànica d'Ordenació del Sistema Educatiu, haurà de ser un dels objectius de treball del Consell Escolar Municipal i dels seus deu Consells Escolars de Districte. Planificació escolar que haurà d'afrontar la solució dels dèficits i desequilibris educatius en els diferents districtes municipals i, més en concret, en els diferents barris de la ciutat.

El Consell Escolar Municipal de Barcelona ja ha exercit en el seu primer mig any d'existència —es va constituir oficialment el propassat mes de febrer, al Palau de Congressos de Barcelona, sota la presidència de l'Alcalde de la ciutat i amb la presència, entre altres personalitats, de la Regidora d'Educació i dels Regidors-Presidentes dels deu Districtes Municipals que són, alhora, presidents dels respectius Consells Escolars de Districte— algunes de les competències que té assignades. Així, per exemple, ha estudiat i ha emès el corresponent dictamen en relació al nou Conveni de Construccions Escolars que, per al període 1990-93, han de signar la Generalitat de Catalunya i l'Ajuntament de Barcelona. També ha redactat i aprovat, per iniciativa de la seva Comissió Permanent, un informe referent al procés de matriculació en els centres docents públics i concertats de la ciutat de Barcelona, en el qual, a més d'assenyalar les deficiències i els desajusts observats, es proposen possibles solucions que el Departament d'Ensenyament, com a Administració directament responsable, i l'Ajuntament, en la mesura que li pertoca, haurien de tenir en compte en la normativa de matriculació dels propers anys.

Aquest treball inicial del Consell Escolar Municipal s'incrementarà, sens dubte, en els propers mesos, si es té en compte que, en aquests moments, a més de les sis comissions de treball que té en funcionament hi ha, distribuïdes entre els deu Consells Escolars de Districte, prop de quaranta comissions que, d'una manera específica, estudien la problemàtica educativa dels diferents territoris de cada Districte Municipal. Les perspectives en aquest terreny

són, per tant, optimistes i, al mateix temps, permeten preveure una consolidació de noves vies de participació d'amplis sectors ciutadans, d'entitats i organitzacions vinculats, d'una manera o altra, als problemes que una ciutat, com Barcelona, amb una estructura educativa tan complexa, té plantejats d'una manera immediata.

És en aquesta perspectiva que cal destacar la presència, en el Consell Escolar Municipal de Barcelona i en els Consells Escolars de Districte, de representants d'Associacions de pares i d'alumnes, d'organitzacions sindicals, de responsables del Departament d'Ensenyament i de l'Ajuntament, de directors de centres docents públics i privats, de diverses entitats ciutadanes, dels mestres i professors, del personal d'administració i serveis i d'una manera específica, en el Consell Escolar Municipal, de la Universitat i del moviment de renovació pedagògica més antic i important de la ciutat, l'Associació de Mestres «Rosa Sensat».

Voldria assenyalar, finalment, que en el procés de constitució del Consell Escolar Municipal i dels Consells Escolars de Districte, hi van participar, directament, electors i candidats provinents de 198 consells escolars dels centres docents públics, de 183 consells escolars dels centres docents privats, de 101 associacions de pares del sector públic i de 106 associacions de pares del sector privat, a més dels directors dels centres docents públics i concertats, fins a assolir un total d'uns dos mil dos-cents electors i d'uns tres-cents candidats.

Tot aquest panorama configura un Consell Escolar Municipal de Barcelona que pot fer efectiu —amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament i amb la presència de tots els ciutadans afectats i interessats en l'educació i en els problemes concrets que tenen les escoles de la ciutat— un nou clima de diàleg i acord en la recerca de solucions als reptes educatius que tenia plantejats.

**Josep M. Blanch i Marquès**



## ELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DAVANT DEL MARC DE LA LOGSE

Des que el juny de 1987 el MEC publicà el primer projecte per a la Reforma de l'Ensenyament, tot proposant un ampli debat, fins a la recent aprovació de la LOGSE, han estat moltes les hores, documents i anàlisis que des dels MRP i des d'altres organitzacions progressistes de l'àmbit educatiu s'han aportat. Volíem realment proposar una reforma profunda que respongués als problemes de fons del nostre sistema educatiu en la perspectiva d'avançar cap a aquell projecte que en la dècada dels 70 anomenàvem «Escola Pública».

Al llarg de tots aquests anys, en les nostres trobades i congressos hem actualitzat i hem donat contingut a aquell projecte d'escola. I, el que encara ha estat més important, des del treball quotidià de la nostra pràctica docent hem impulsat una renovació dels nostres centres a través d'innombrables experiències innovadores, demostrant, en molts casos, que era possible una escola científica, coeducativa, democràtica, pluralista, laica i lligada al medi.

Ha fet falta una gran dosi d'il·lusió i capacitat de treball per a vèncer les «inèrcies» i els factors en contra que des de l'entramat burocràtico-administratiu ens hem trobat. Una gran dosi d'il·lusió, sobretot, per a superar el fet que, en molts casos, aquests obstacles ens els posen aquells que en un altre temps van estar al nostre costat.

Han estat milers d'ensenyants els qui s'han implicat en les diverses activitats que hem promogut (Escoles d'Estiu, seminaris, jornades...).

Tot aquest esforç ha servit per a desenvolupar els plantejaments ideològics i pedagògics que han fet possible els diferents canvis educatius que s'han desenvolupat en el nostre país. Aquells que han ignorat aquest fet, en el qual sense cap mena de dubte participaren directament o indirectament, han buscat, abans que cap altra cosa, una rendibilitat política, soscant amb això el progrés educatiu d'aquest país.

### Una intensa evolució...

En les conclusions del II Congrés (Gandia, 1989), descrivíem els MRPs i les seves activitats de major abast, les Escoles d'Estiu, com el producte d'una evolució històrica i d'un posicionament crític davant la realitat educativa de cada moment. Cada col·lectiu ha seguit un ritme propi que depenia del seu procés de maduració i de la realitat concreta del seu espai d'actuació.<sup>1</sup>

Fa ja més de 25 anys, enfront de la pedagogia oficial de la dictadura, grups no molt nombrosos de mestres obrien la finestra als corrents europeus de renovació de principi de segle i recuperaven la memòria històrica del gran

1. MESA ESTATAL DE LOS MRP, *Conclusiones del II Congreso de MRP*. Mesa Estatal, Federació de Catalunya i País Valencià, Barcelona 1989.

salt qualitatiu que va suposar el període republicà. Fruit d'aquests esforços nasqué la primera Escola d'Estiu catalana. Al País Valencià, deu anys més tard, i després d'un intent frustrat per un governador civil franquista, s'inicià una experiència semblant que, d'aleshores ençà, s'ha celebrat any rera any. En la dècada dels setanta, aquesta era una experiència consolidada en tot l'Estat.

Va ser en aquest període, 1976, que s'elaborà el Document per l'Escola Pública, carta primera de definició ideològica i organitzativa, en què s'identificava el creixent moviment de mestres que en la seva diversitat busca la coordinació d'una praxi pedagògica alternativa: pensar l'escola en relació amb la societat, entendre la configuració política de la pràctica de l'ensenyament, combatre la reproducció, reconèixer i reconèixer-se en la realitat diferencial de l'entorn cultural i lingüístic, construir sabers socialment necessaris, fer de la cooperació un motor de coneixement,... principis de reflexió i acció organitzada d'un moviment social que, en les seves trobades anuals, va configurant un model de teoria i pràctica de la renovació pedagògica.

Més tard, en entrar en el període democràtic, vam anar substituint els components més marcadament sòcio-polítics i sindicals, per d'altres de caràcter més específicament pedagògic. Era la confiança en el canvi, posaríem el nostre gra de sorra amb el nostre treball especialitzat. Aquest període, que es caracteritza per un suposat reconeixement mutu, no només consolida organitzacions més estables, sinó que fa sorgir nous col·lectius i incrementar l'assistència a les Escoles d'Estiu. Aquest va ser un període en el qual l'administració s'apropia del nostre llenguatge, i molts companys abandonaren els moviments per «fer realitat» el canvi des dels despatxos.

Seria convenient recordar ací una part del discurs del ministre José M. Maravall, aleshores acabat d'estrenar, a la V Trobada Estatal de MRP, a Salamanca (febrer 1983):

*«Los movimientos aquí representados significan o representan el núcleo protagonista de*

*todo el esfuerzo de renovación y hay que decir que le tiene que seguir correspondiendo un papel fundamental en esta movilización social y cambio en la calidad de enseñanza. (...)*

*Hemos dicho muchas veces desde el PSOE y desde el gobierno que un gobierno socialista no tiene el monopolio del cambio, pero es que tampoco puede ser el instrumento único del cambio en política educativa. Lo que tiene que hacer el Ministerio de Educación es convertirse en ese instrumento al servicio de esos factores sociales o de los movimientos empeñados en el cambio educativo y en el cambio pedagógico. Se trata de democratizar el MEC y de vincularlo más a la sociedad; y, al mismo tiempo, de potenciar los movimientos de renovación pedagógica y hacer esa doble tarea dentro del más escrupuloso respeto mutuo a la autonomía y a la responsabilidad que nos incumbe a los unos y a los otros.»<sup>2</sup>*

El I Congrés de MRP (Barcelona, 1983) va ser fruit d'aquell festeig. El MEC manifestà reconèixer les preocupacions dels qui s'hi van congregar, però les crítiques a les seves propostes i, sobretot, l'absència d'una «adhesió inviolable» al projecte LODE va marcar l'inici d'una nova etapa.

En efecte, després d'aquell congrés, les relacions MRP-MEC-Govern Autònoms socialistes es distancien. Això coincideix amb el moment en què el Govern creu oportú llançar un primer pla d'iniciatives de formació permanent. Malgrat que aquest era un fet reivindicat i assumit pels MRP, que, però, denunciaven el fet d'haver de tenir un paper subsidiari de l'administració en aquest camp. El ben cert és que el MEC ja no confia en els MRP per treballar conjuntament en aquest camp. El seu projecte d'Escola reflectit en la LODE els allunyava de nosaltres i, per tant, el professorat que necessitaven no es corresponia amb el model de formació permanent descentralitzat i autònom que hi reivindicàvem. Tanmateix, a causa de la nos-

2. MARAVALL, J. M., *Discurso de Clausura del V Encuentro Estatal de MRP*, tret de «Vida Escolar» núm. 223 (1983), p. 82 i 87.

tra debilitat organitzativa, i sobretot del ja esmentat diferent nivell de consolidació dels MRP en l'Estat, no serà possible tenir una posició clara i comuna. Aquesta situació, la falta de reflexió pròpia, el possible esgotament d'anteriors models d'actuació i les noves ofertes de l'administració (programes de formador de formadors, CEP, etc.) ens conduiran a una situació crítica (Granada, 1987), de la qual començarem a eixir quan els debats del II Congrés recuperen la dinàmica d'aprofundir el debat social, polític i cultural que ens calia.

A Gandia ens situàvem enfront d'una segona fase de la Reforma (la LOGSE), que novament s'apropiava del llenguatge dels MRP per justificar un model que no era el nostre. Havíem de resituar la nostra proposta d'Escola Pública, quines eren les contradiccions que hi havia amb el model encara vigent i quines eren les nostres propostes de canvi. Vam tenir la sort de poder treballar amb el desconeixement del model final de la LOGSE, i això promogué un debat lliure i profund que ens portà a marcar unes bases que permetrien, d'una banda, unir-nos igual com ho vam fer davant de l'«Alternativa» de 1976, i alhora assenyalar les distàncies que existien respecte a la Reforma Educativa.

## Però després de la LOGSE, què?

No poden analitzar igual una Llei promulgada per un Govern de dretes que una Llei que ix d'un govern que es declara d'esquerres, que té majoria suficient per aprovar mesures coherents amb el seu programa històric i que, tanmateix, no només no ho fa, sinó que també tanca portes futures a aquest programa. És evident que les esperances són així més llunyanes. ¿Quina majoria podrà derogar tal Llei? ¿Qui la substituirà per una altra que respongui clarament al model d'Escola Pública? Aquesta pregunta fou, novament, brou de cultiu per al desencís o per a la fugida cap al possibilisme.

Això no obstant, el que més ens va sorprendre va ser veure com, fins i tot durant el debat previ, d'altres sectors progressistes, tal i com ja passà amb la LODE, eren incapaços de supe-

rar l'estat de possibilisme permanent, de buscar una crítica que els diferenciés de l'oposició de dretes, i primer amb el silenci, i després amb el vot final del Congrés passaren a convertir-se en còmplices d'aqueixa Llei.

No negarem que la Llei té millores evidents respecte al sistema actual. Ningú no s'oposarà a la necessitat d'ordenar i racionalitzar un sistema ja caduc. Hi havia tantes coses per fer! Allò que ens preocupava era perdre l'oportunitat històrica d'acostar-nos a l'Escola Pública, que fos un govern socialista el qui tanqués les portes, que s'optés per un model al servei del mercat de treball, en comptes d'una escola al servei de les classes populars. Una escola que havia de garantir el mateix nivell de gratuïtat i qualificació per a l'escola infantil, la primària i la secundària, que reconegués el cos únic d'ensenyants, no com una arma corporativista, sinó com el reconeixement social i de qualificació científica que els nivells inferiors de l'educació necessiten. Una escola que havia de potenciar l'escola rural, la científicitat, la laïcització i la diversitat enfront de les barreres encobertes de les diferents vies d'accés. (I diuen que ja no hi ha doble titulació al final de l'EGB!)

Possiblement, com assenyàvem adés, ha estat el debat posterior a Gandia, el contrast de les nostres posicions amb el procés d'implantació de la reforma, el que ens ha fet constatar certa recuperació en la nostra dinàmica. Ha estat sense dubte el procés d'aprofundir el debat social, polític i cultural que necessitàvem per iniciar una reflexió pròpia, per buscar el nostre camí en el moment actual.

Però, els MRP, a més a més de constituir «una important experiència col·lectiva d'autonomia, deliberació, organització i praxi social dels professors crítics», han de ser «organitzacions de base al si dels treballadors de l'ensenyament. Cosa que els distingeix d'altres maneres de reflexió 'il·lustrada' feta per a l'escola des de fora de l'escola.»<sup>3</sup> És evident que aquest

3. MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989), *Diez años de Renovación Pedagógica organizada: Invitación a una Etnografía Política*, MRP Escola d'Estiu del P.V., València 1989.

procés de recerca d'una nova estratègia no pot dur-nos de l'autocrítica del període pedagògic-subsidari de l'administració al de la radicalitat de models que ens aïlla dels milers i milers de professores i professors que amb la reforma en marxa s'incorporen a processos de formació permanent institucional (programes, CEP...). Vulgam o no vulgam, la reforma està aquí, i la recerca de camins per tornar a avançar cap a l'Escola Pública, l'hem de fer incorporant-hi dia a dia nous companys a la tasca diària de canviar i pensar l'escola des de l'escola.

### Què farem?

A Gandia apuntàvem unes tasques. És evident que ni som posseïdors de la veritat, ni el camí és fàcil. Algunes de les formes que traçàvem, o bé no han servit o no són generalitzables. Tanmateix, considero oportú d'assenyalar alguns punts sobre els quals hem de continuar treballant.

Dintre d'allò que anomenem «acció en la pràctica escolar», per exemple, la reflexió sobre l'estructura del nou sistema educatiu i les seves relacions amb el projecte d'Escola Pública ha d'estar enfocat amb la utilitat d'aportar als Centres propostes que faciliten la seva discussió, l'elaboració de projectes i Plans de Centre democràtics.

Convertir el centre en un focus de renovació i innovació, i el projecte educatiu de centre en l'oportunitat de reflexionar sobre el perquè i com avancem en la Renovació Pedagògica; l'espai de confluència dels dissenys de canvi i l'estratègia que desenvoluparem davant de la realitat. L'espai de debat social, en el qual, pares, alumnes, professorat i d'altres membres de la comunitat cultural i social del nostre entorn decidim sobre el model d'escola.<sup>4</sup>

I si el projecte de centre és el marc de deci-

sió intermedi entre el currículum oficial i la programació del Centre, és fonamental continuar amb l'elaboració de propostes curriculars des de la nostra autonomia organitzativa. És evident que el Projecte Curricular no és només una simple recopilació d'un conjunt de materials curriculars de coherència més o menys gran. El projecte curricular respon a una determinada concepció de la relació teoria/pràctica. Ha de ser, per tant, «una via d'investigació i renovació pedagògica, i per tant, la concreció d'un determinat model d'acció pedagògica que es dirigeix a la transformació de la pràctica pedagògica del professor, de l'equip educatiu i del centre en el seu conjunt. Per tant, hem d'implicar el màxim de companys en la necessitat d'avaluar-los, experimentar-los, discutir-los amb altres nivells, àrees, centres.»<sup>5</sup>

Què direm de la formació permanent. No ens en podem quedar al marge. Ara menys que mai. Un model d'escola pressuposa un model de professorat. És evident que des dels nostres plantejaments ideològics, els MRP tenim unes prioritats diferents de les de l'administració. Això no obstant, seria un greu error marginar-se de les plataformes que s'estan desenrotllant en les diverses administracions per adequar el professorat a la Reforma i per la qual han de passar els ensenyants. Seria absurd competir amb les administracions en un espai en el qual van a jugar amb l'avantatge dels mitjans econòmics i materials (des de la utilització d'hores lectives fins al reconeixement acadèmic). El que s'ha de procurar és que, sense abandonar les tasques pròpies de reflexió, aprofundiment, elaboració d'alternatives o formació en aquelles àrees que considerem prioritàries (i que marginen els programes institucionals), puguem intervenir en els plans; exigir-ne les seves obligacions i la nostra participació en el disseny, desenvolupament i avaluació.

Adequar les Escoles d'Estiu tampoc no és

4. SEMINARI PROJECTE DE CENTRES. MRP ESCOLA D'ESTIU P.V., «El Centro Educativo como unidad de renovación Pedagógica», a *Un Currículum para una escuela popular*, MRP Escola d'Estiu del P.V./CEP Burjassot, 1989.

5. SEMINARI PROJECTES CURRICULARS. MRP ESCOLA D'ESTIU DEL P.V., «El proyecto curricular: un instrumento para avanzar en la Renovación Pedagógica», a *Un currículum para una escuela popular*.



un treball fàcil. Trencar amb el model subsidiari de formació permanent que en moltes s'ha via adoptat i córrer el risc de quedar-se en una avantguarda aïllada del conjunt del professor està a un tomb de dau. Crec, però, que en els darrers anys s'estan aplicant fórmules que ens permeten mirar el futur esperançats. Les Escoles d'Estiu han de continuar sent el focus anual on es fa la posada en comú de les experiències desenvolupades al llarg del curs, el lloc on, al voltant de temes centrals d'aprofundiment teòric, aqueixes experiències puguen ser avaluades des d'angles diversos. La diversitat, la solidaritat, l'ecopacifisme..., gran quantitat de temes que no recolliran els projectes institucionals, i que des de la perspectiva de la nostra escola han de ser presents en els nostres debats, materials curriculars, seminaris... Però sobretot hem de fer un gran esforç de coordinació. La diversitat de dates o la planificació a llarg termini ens haurien de permetre intercanvis entre MRP i Escoles d'Estiu. Seria molt rendible el fet que un grup del País Valencià descansés enguany en la nostra escola i s'encarregués d'un seminari a Andalusia. Que un grup canari vingué al País Valencià, etc. La mesa estatal faria un pas endavant si pogués servir com un banc de dades per a aquests intercanvis.

Per al final hem deixat un altre gran tema.

Aconseguir mamprendre el camí cap a l'Escola Pública suposa construir/reconstruir un ampli moviment social que la defense. En alguns llocs, aquests moviments naixen com a defensa davant dels intents de retallar el nivell de l'actual escola pública; en d'altres per combatre'l tot marcant més clarament el model final. Els MRP, mitjançant la seva imatge i presència social (Federacions o Meses que els diferencien/identifiquen davant de la societat), han de potenciar els punt de trobada amb APAS, estudiants, moviments socials, però especialment amb els sindicats progressistes de treballadors de l'ensenyament. D'aquests hem d'aconseguir que accepten i compreguen el caràcter plural i unitari de les nostres organitzacions, i que la millor manera d'avançar en una política progressista és evitar l'existència de MRP subsidiaris. Només així, el debat unitari en els MRP permetrà dur als sindicats progressistes la perspectiva pedagògica d'Escola Pública que ha d'englobar les plataformes reivindicatives. Només així, amb l'esforç col·lectiu, superarem les tasques complexes que avui tenim per continuar treballant cap a la Nova Escola Pública.

**Albert Sansano i Estradera**

Federació de MRP del País Valencià

## 20 ANYS DE LA FUNDACIÓ ARTUR MARTORELL

L'any 1965 havia començat «Rosa Sensat». El 1967 una sèrie d'escoles havia creat «Coordinació Escolar» per posar en comú experiències escolars i fer plantejaments conjunts de funcionament d'escoles. A part del gran treball d'intercanvi pedagògic, per ajudar les escoles, «Coordinació Escolar» va crear, entre altres coses, la Cooperativa Abacus l'any 1968.

Tant les activitats de Coordinació Escolar com les de «Rosa Sensat» patien, però, d'un mal crònic: les angoixes econòmiques. El grup de Coordinació Escolar va veure la necessitat de dedicar-se a aquesta qüestió, ja que els promotors econòmics de «Rosa Sensat» (Jordi Pujol i en segon lloc Òmnium Cultural) no podien assegurar el finançament d'unes activitats que creixien espectacularment, i també per una necessitat d'independència en els plantejaments de política educativa que podien produir desavinences.

Durant l'any 1969 va anar madurant la idea de com subvenir a les creixents necessitats del conjunt «Rosa Sensat»-Coordinació Escolar, fins a la decisió de crear una Fundació. El 27 d'octubre de 1969 es va constituir la Fundació Artur Martorell davant notari, per part de la Vda. d'Artur Martorell, i fou aprovada com a institució benèfic-docent pel MEC el 4 de novembre de 1970. El capital fundacional de 500.000 ptes. fou constituït majoritàriament per un donatiu del Col·legi d'Arquitectes de Catalunya.

A partir d'aquell moment, el grup «Rosa Sensat»-Coordinació Escolar ja tenia un estri per re-

captar fons. Fins llavors, «Rosa Sensat», que legalment era una Societat Anònima, no podia sortir a demanar ajuts econòmics i la Fundació es va encarregar de fer obertament aquesta funció per unes activitats de domini públic. La direcció s'encomanà a Ramon Moragas sota la tutela del Patronat, presidit per Pere Darder i compost pels altres membres de la Junta Rectora del conjunt «Rosa Sensat-Coordinació Escolar» i per dos inspectors i dos «maestros nacionales» (imposats pel MEC, però tots ells escollits entre persones de confiança).

Feta la presentació en públic de la Fundació el gener de 1971 (retardada dos mesos pel famós «procés de Burgos») es va començar la difusió de les activitats i la captació de socis que n'asseguessin el finançament. Innombrables llistes de persones i un bon grup de senyores dirigides per Núria Muntaner per visitar-les, foren l'inici de la recaptació de la Fundació, que ha basat l'activitat i el finançament d'activitats pedagògiques en les aportacions fixes dels socis o esporàdiques d'altra gent. Una exposició sobre «La Renovació Pedagògica. Època d'Artur Martorell» al Col·legi d'Arquitectes, el 1972, i portada a 34 poblacions de Catalunya durant tres anys, féu conèixer la Fundació i l'obra de «Rosa Sensat»-Coordinació Escolar per tot Catalunya. La bona resposta de certa premsa, l'interès de certs col·lectius professionals (metges, arquitectes, enginyers, advocats), dels pares de les escoles renovadores i de molta gent que s'interessava per la tasca de la Fundació, li pro-

porcionà un bon coixí econòmic. També trobà un bon suport entre els artistes; cal destacar la col·laboració de Joan Miró, amb la donació d'un quadre per a ser venut, i de l'edició del llibre *La nit i el somni. Pintar com Miró*, la d'Antoni Tàpies, amb la donació de tot el tiratge d'una litografia feta expressament, d'en Cesc i de molts altres pintors i artistes que van col·laborar amb la Fundació. Es va poder comptar, també, amb l'ajuda econòmica d'alguns empresaris interessats a protegir els treballs de renovació pedagògica a Catalunya.

El coixí de gent que va ajudar durant molts anys, amb l'entrada de la democràcia i de les institucions democràtiques ha evolucionat. En general, la gent creu que és l'Administració autonòmica a qui pertany de fer la tasca educativa i això fa que a poc a poc el nombre de socis hagi anat disminuint. Les entitats com «Rosa Sensat» continuen pensant que hi ha moltes coses que no farà mai l'Administració i que cal continuar treballant en molts aspectes, empenyent fort el carro perquè no s'encalli i obligant l'Administració a estar alerta i assimilar respostes noves a noves necessitats. El seu finançament, a més dels subscriptors, es basa en la canalització de les ajudes institucionals que l'Administració pot aportar pel treball innovador i de recerca que realitza, i aquesta és la tasca que s'ha proposat i ha obtingut la Fundació.

I així com els primers anys setanta la Funda-

ció, amb l'ajuda de molts socis i donants, va poder satisfer necessitats de moltes de les escoles catalanes renovadores, ara els darrers anys vuitanta ha pogut, per exemple, aconseguir el muntatge d'una magnífica Biblioteca i l'ampliació dels seus locals per al treball pedagògic, canalitzant ajudes d'institucions públiques.

Quant a la continuïtat de la Fundació, ve donada pel Patronat, en el qual sempre hi ha hagut persones de «Rosa Sensat» i vinculades amb el món de l'ensenyament. Antoni Badia i Margarit, actual President, va succeir Pere Darder i entre la quarantena de patrons que van ocupar els quinze llocs (a partir de 1975 els patrons són vint), encara hi ha persones dels inicis, com Marta Mata, Angeleta Ferrer, Sara Blasi, Josep Martorell i Ramon Moragas. En la Direcció executiva s'han succeït Ramon Moragas, Josep M. Pedrals, M. Josep Udina i Jordi Tomàs.

La celebració dels vint anys de la Fundació ens recorda el gran treball que ha representat, sobretot els primers i difícils anys. Ens recorda també les grans sorpreses i alegries que la resposta de la gent va causar al seu moment i que ara causen les institucions per mantenir entitats pedagògiques independents. Per molts anys!

**Ramon Moragas**

## MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA. MATERIALS 1981-89

En la col·lecció «Temes d'educació», editada per la Diputació de Barcelona, s'ha publicat el llibre que recull els documents més importants, pel seu caràcter unitari, de la Federació de Moviments.

Aquest volum s'inicia amb un pòrtic de Marta Mata, en el qual, al marge de repassar molt breument la història de la renovació pedagògica a Catalunya, ens diu que: «En deu anys s'ha caminat molt, potser perquè s'havia començat la marxa anteriorment. Queda encara molt per caminar».

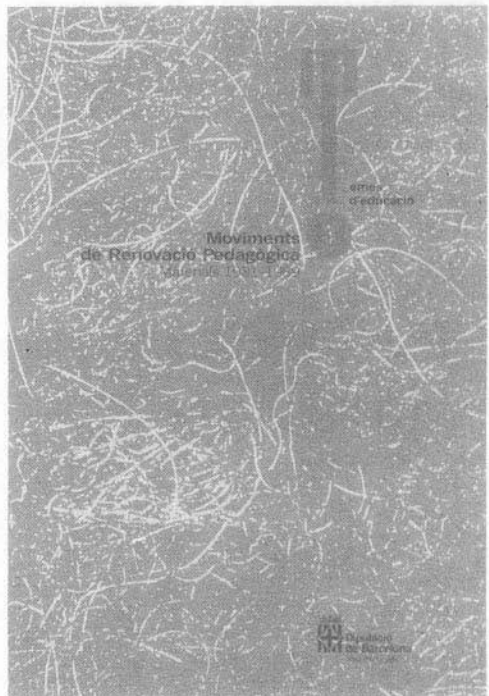
Aquesta machadiana idea del camí que ens queda per fer i que ningú no el farà per nosaltres, també està recollida en la presentació que fa del llibre en Joan M. Domènech, actual president de la FMRP de Catalunya, quan comenta que: «Els documents que teniu al davant són propostes de treball obertes, elaborades per ser contrastades amb la realitat».

Molt sovint, i en un to d'humor que amaga una veritat molt destacada, la gent dels moviments relativitzem sempre el que fem recordant-nos que després de molt discutir sempre acabem elaborant un document de treball, mai una «cosa» acabada.

En aquesta actitud apareix, al meu parer, una de les claus de la manera que tenim els membres dels moviments d'explicar que la societat i, per tant, l'educació, tenen un dinamisme

tan accentuat que exigeix que estiguem en constant revisió de les nostres afirmacions.

Aquesta publicació recull els resultats de les





Primeres Jornades de MRP de Catalunya, que es van celebrar a Roses, l'any 1983. D'aquella trobada vull destacar que es van posar els fonaments del que després ha estat la Federació. El segon document «Document d'Escola Pública», amb la Federació ja constituïda, va ser aprovat a Lleida l'any 1986, dins les Segones Jornades. Aquest document actualitza els que s'havien aprovat durant les escoles d'estiu dels anys 1975 i 1976. Molts dels punts que conté han estat ampliat i contrastats amb les diverses realitats educatives del nostre país. El tercer document és el «Projecte de zones escolars per a l'escola rural», fruit de moltes trobades de mestres de l'escola rural i que va ser aprovat a Banyoles, l'abril de 1987. Tot seguit hi ha el «Document sobre formació permanent del professorat», aprovat el juny de 1988. Per acabar, es recullen els acords sobre els diversos temes tractats dins les «Terceres Jornades» celebrades l'any 1989, a Salou.

Un llibre útil per a tots aquells que vulguin conèixer el pensament d'un sector de mestres que treballem per fer realitat un objectiu d'una gran complexitat: Que tots els nens i nenes, que tots els nois i noies, puguin gaudir d'una escola pública de qualitat.

No vull acabar aquesta ressenya sense citar les paraules de Joan M. Domènech: «Són una proposta de reflexió i de participació. A les dues coses, hi sou convidats».

Cal assenyalar que en aquests darrers anys, altres sectors s'han anat afegint al debat que té com a eix vertebrador l'educació en el nostre país. Estic convençut que aquest document els serà també d'una gran utilitat per sumar esforços i per aproximar posicions en aquells temes en els quals no hi ha coincidències.

**Jaume Cela**

## ALTRES NOVETATS

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *El nivel educativo sube: refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata, 1990 (Pedagogía. La pedagogía hoy)

Extracte de l'índex:

El crecimiento de los títulos; La mejora de las calificaciones; Los progresos de los rendimientos; El nivel alto, un nivel controlado; Un centro poco centrado; El difícil acceso a los conocimientos básicos; El nivel, historia de una palabra; El bachillerato o la institución del nivel; El nivel, un organizador social.

BRIA, Llätzer; ARNAU, Hilari. *Ética y convivencia*. Madrid: Alhambra, 1989 (Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra; 38)

Extracte de l'índex:

Ética y Ciencias de la Conducta; Los «tipos» morales; Los inventores de la moral; La moral, ¿se aprende?; Derecho a la información y a la imagen; ¿Qué es ser ciudadano?; La educación vial, una asignatura pendiente; Ética en las aulas; El consumismo, ¿plaga del siglo XX?

CALVO BUEZAS, Tomás. *Los Racistas son los otros: Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid: Popular, 1989 (Papel de prueba; 246)

COMES, Pau. *Coneixement intuïtiu i noves tècniques demogràfiques*. Barcelona: Barcanova, 1990 (Barcanova Educació)

Extracte de l'índex:

Conceptes acadèmics i coneixement intuïtiu: les primeres dades, els raonaments dels alumnes; Disseny en l'enquesta; Fecunditat;

conceptes i sèries històriques; Fecunditat i piràmides de població.

GARANDERIE, Antoine de la. *Pedagogia dels mitjans d'aprendre*. Barcelona: Barcanova, 1990 (Barcanova Educació)

Extracte de l'índex:

Pedagogia de l'atenció, de la reflexió, de la memòria.

GÖTTELMANN, Gabriele. *Stratégies d'innovations technologiques et politiques éducatives en France, en République fédérale d'Allemagne et au Royaume-Uni*. Paris: UNESCO, 1989



Extracte de l'índex:

Les polítiques públiques d'innovació tecnològica face au défi des NTI; Les systèmes éducatifs du Royaume-Uni, de la France et de la République fédérale d'Allemagne, l'«alphabétisation» en informatique: trois politiques, quelques réflexions sur les performances et les limites de la formation continue aux NTI.

HIERRO I GRANDOSO, Ignacio. *La simulació a l'aula: El joc com a eina didàctica (una proposta per treballar les ciències socials a l'EGB)*. Vic: EUMO, 1990 (Apunts; 21)

Extracte de l'índex:

La ficció com a instrument: el joc de simulació, l'ús a l'aula, condicions dels jocs, el paper del mestre; «El conflicte al món d'avui»; joc de simulació; Com acostar els alumnes de cicle mitjà a l'ecologia i a la defensa del medi ambient; La industrialització; «El comerç»; joc de simulació.

JANER MANILA, Gabriel. *Fuentes orales y educación*. Barcelona: Pirene, 1990 (Dejadles leer)

Extracte de l'índex:

El poder energètic del llenguatge; La educació i les fonts orals; La funció educativa de les històries populars; Literatura tradicional, escola i territori; Les ombres col·lectives; Teatre, imaginació i joc; La transcontextualització de la festa tradicional.

LANGFORD, Peter. *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*. Barcelona: Paidós, Madrid: MEC, 1990 (Temas de Educación; 20)

Extracte de l'índex:

Cómo los niños aprenden conceptos; Inglés: la escritura i el seu procés, estratègies de lectura; Ciències socials: cognició social, conceptes econòmics, comprensió política; Humanitats: el concepte de temps històric, geografia, pensament geogràfic; Les ciències: el mètode científic; Matemàtiques: àrees de contingut, estudis de les processos.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. València: Universitat de València, 1989 (Educació. Es-

tudis; 2)

Extracte de l'índex:

El pensamiento del profesor como vía de análisis de la relación teoría-práctica en la actividad profesional; El conocimiento profesional del profesor ante los principios de renovación pedagógica; La teoría crítica como fundamento de la renovación pedagógica; El profesor como investigador crítico de la práctica profesional.

ORTON, Anthony. *Didáctica de las matemáticas: cuestiones, teoría y práctica en el aula*. Madrid: Morata, MEC, 1990 (Pedagogía, Educación infantil y primaria; 14)

Extracte de l'índex:

¿Necesitan teorías los profesores de matemáticas?; ¿Qué matemáticas pueden aprender los niños?; ¿Cuáles son las exigencias cognitivas en el aprendizaje de las matemáticas?; ¿Podemos promover el aprendizaje a través de una secuencia óptima?; ¿Debemos aguardar hasta que los alumnos estén dispuestos?; ¿Pueden los alumnos descubrir las matemáticas por sí mismos?; ¿Por qué algunos alumnos rinden más que otros?; ¿Influye el lenguaje en el aprendizaje de las matemáticas?; ¿Existe una teoría del aprendizaje de las matemáticas?

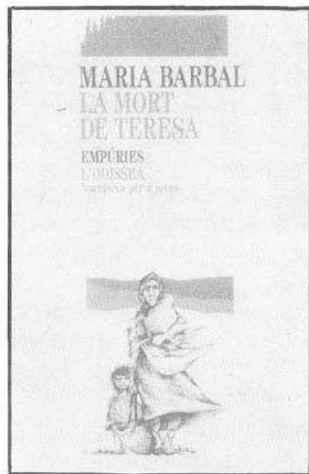
*Quelle formation pour les enseignants du premier degré?: expériences et innovations depuis 1960*. Paris: Unesco, 1990

Extracte de l'índex:

Avant 1960, évolution au cours des années 60, situation au début des années 70: «Apprendre à être», la période du premier Plan à moyen terme 1977-1982; Tendances nouvelles de l'éducation; L'enseignement du premier degré pendant le deuxième Plan à moyen terme; Des besoins en éducation élémentaire à des politiques et plans intégrés de formation.

VÉLIS, Jean-Pierre. *Lettre d'Illettrie: nouvelles d'une contrée récemment redécouverte dans les pays industrialisés*. Paris: La Découverte: Unesco, 1990 (Essais)

Biblioteca Rosa Sensat  
setembre 1990



BARBAL, Maria, *La mort de Teresa*, Empúries, Barcelona 1990 (Col. L'Odissea, 52).

Es tracta d'un recull de contes en 24 capítols, que presenta petites escenes de la vida rural del Pallars i l'Alta Ribagorça. Cada un dels 24 capítols no passa de 2 o 3 pàgines que presenten uns personatges molt ben retratats: vells i els seus records; primeres experiències de joves llogades com a minyones; o pubilles; jocs de nens al paller; la bugada...

Escrites en primera persona, o bé explicades per un narrador, les frases curtes, gota a gota, ens fan aparèixer vivències o caràcters molt ben definits.

Hi ha qui diu que aquests contes són exercicis de l'autora, anteriors a l'aparició de *Pedra de Tartera*, el seu primer llibre premiat, però constitueixen unes peces entranyables. Els nostres alumnes podran fruit-ne i trobar-hi un exemple de prosa engrescador a seguir. Exemples mòdics de com descriure un ambient i uns personatges. (A partir de 14-15 anys.)

F. Samuel-Lajeunesse

CANELA, Mercè, *El rastre de les bombolles*, La Magrana, Barcelona 1990 (Col. L'Esparver Autors catalans, 79).

Un saxofonista i la seva banda; una diva; l'artista amb un germà bessó, la tieta d'Amèrica, científics russos i americans, vet aquí tots els ingredients per fer una novel·la policíaca, gènere que fins ara no havia tocat la Mercè Canela.

La narració flueix sense pressa, rebot, ens reserva sorpreses, qui sap si no s'allarga més del compte, o potser és que ens vénen ganes de resoldre el misteri, de saber qui és qui.

Malgrat tot, apreciem les escenes de la vida quotidiana, les xafareries al forn, les cartes de la tieta gran d'Amèrica que reflecteixen molt bé l'edat del personatge, tot i la seva vitalitat.

Text i diàlegs alternen adequadament. Pensem que els lectors a partir de 14 anys hi trobaran alicient.

Per passar-s'ho bé si cal fer didacticisme, es poden utilitzar els models de cartes o les xafareries al forn. (14 anys.)

F. Samuel-Lajeunesse

FERRÀ, Miquel, *La Madona del mar i els pirates*. La Galera, Barcelona 1990 (Col. Els Grumets de la Galera, 97).

Diverses històries enllaçades componen aquesta novel·la.

Primer, la trobada d'unes estàtues de terracotta al mar mallorquí, després, la història d'una d'aquestes estàtues narrada per ella mateixa i, finalment, la vida de l'escultor que la va esculpir inserida dins la història de l'estàtua.

Prop de les costes mallorquines es van trobar unes estàtues de terracotta: dues representaven uns elefants i l'altra era l'escultura d'una noia. Era la imatge de santa Caterina d'Alexandria, venerada en un monestir prop del port de Sóller i que va ser llançada al mar pels pirates després de prendre-li totes les joies.

La història d'aquesta imatge ens l'explica ella mateixa. La va esculpir Girolamo, un escultor florentí de molt nom i que estava boja-ment enamorat de la Glòria, filla d'un comerciant que es negava a deixar-la casar amb l'escultor. Quan aquest va rebre la comanda d'uns mallorquins de fer una imatge de santa Caterina, va reproduir la figura de la seva estimada.

Així que el pare de la noia se'n va assabentar, Girolamo va haver de fugir de Florència i ho va fer en el mateix vaixell que l'estatueta, però el que no sabia l'escultor és que en aquell mateix vaixell s'hi amagava la seva estimada, que havia fugit de casa per casar-se amb ell. El casament es va fer a alta mar i en arribar a port la parella va desembarcar feliç i ja no se'n sap res més, però l'estatueta ens continua explicant la seva història: l'arribada a Mallorca, la vida al cambril del monestir, la història dels elefants que són al seu costat, la invasió dels pirates i com va anar a parar al fons del mar...

És un llibre interessant. Pot ser una mica difícil de seguir pels nois pocs avesats a la lectura, ja que es barregen diverses històries i situacions.

Ens dona una certa informació del món renaixentista i una visió superficial d'alguns personatges coneguts d'aquella època.

Les il·lustracions no són massa reeixides. (A partir de 12 anys.)

Carme Minguela



MOREY SERVERA, Pere, *Mai no encalcis un cec a les fosques*, Pirene, Barcelona 1990 (Col. La Ma-leida, 19).

Llibre de butxaca dividit en 8 capítols, sense il·lustracions.

En Biel és un noi cec que ven cunpons, i na Xisca treballa de caixaera en un banc a prop. Cada matí es troben al banc i tots dos se senten atrets l'un per l'altre. Un matí en Biel sent en una conversa que volen robar el banc. Ell hi corre, però se l'emporten d'ostatge juntament amb la noia, i els tanquen en una mena de cova enmig del camp. En Biel aconsegueix escapar-se i avisa la policia. Durant el camí d'anada a la cova, en Biel havia memoritzat els batecs del seu cor (150 a la dreta, 320 un pont, ...) i gràcies a això aconsegueixen trobar l'amagatall i enxampar els lladres. En Biel, però, té un desengany amorós: la noia s'ha enamorat perdudament del comissari de policia, i en Biel torna a vendre cunpons com sempre.

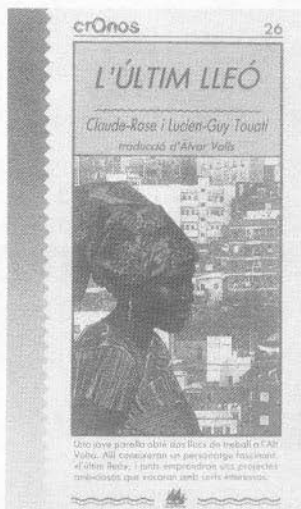
És una aventura amena, fresca. Una narració ben escrita, amb mallorquinismes, però no presenta cap dificultat de comprensió. Es recomana per a la lectura individual a partir dels 12 anys.

**Pilar Garriga**

TOUATI, C.R., *L'últim lleó*, La Galera, Barcelona 1990 (Col. Cronos, 26).

Llibre de butxaca presentat de la mà d'una bona traducció. Barreja de narració i diàleg i explicat en primera persona.

L'acció passa a final de 1968, a París i a l'Àfrica. Un matrimoni jove marxa cap a una colònia francesa a l'Alt Volta (Àfrica) per encarregar-se d'unes funcions en el cen-



tre cultural que hi té el govern francès. En arribar-hi es troben amb persones que tenen diversitat d'opinions per tirar-los endavant. Les divergències arriben a ser tan fortes que, encara que indirectament, acaben en un desenllaç tràgic. Quan això passa, i davant la impossibilitat de realitzar els seus projectes, la parella torna al seu país, plena de records i de noves experiències.

La impetuositat de l'encarregat del Centre cultural «L'últim lleó», l'amistat amb el seu fill, i el coneixement d'aquell poble, enriqueixen la parella i els fa adonar també dels interessos que hi ha en la política i les ganes dels francesos, en aquest cas, d'imposar la seva cultura a la pròpia del país.

Es recomana per a la lectura individual a partir de 15 anys.

**Laura Parés**

JOUNG, Helen, *iQué más da!*, II. Quentin Blake, Ed. Noguer, Madrid 1990 (Col. Mundo mágico, 86).

Llibre de petit format amb força il·lustracions de Blake que serveixen per reforçar el text.

Un nen amb atacs epilèptics viu una relació amb els companys i unes activitats completament normals, fins que arriba a l'escola un nou mestre de gimnàstica que, en assabentar-se del problema del noi, li prohibeix que continuï fent exercicis gimnàstics i de natació, amb la por de qualsevol desgràcia. Finalment, el mestre s'adona del seu error.

L'autor explica amb naturalitat un fet que si es produeix a la classe pot causar angoixa als nens. L'espectacularitat dels atacs epilèptics és afrontada pels companys del protagonista com un fet «interessant», tot gràcies al comportament i enfocament per part dels mestres. (A partir de 10 anys.)

**Laura Parés**

MARSHALL, Edward, *La pandilla en la orilla*, II. James Marshall, Ed. Alfaguara, Madrid 1990 (Infantil Alfaguara, 17).

Llibre de petit format, amb il·lustracions en color i text amb frases curtes.

Una colla d'amics han d'aguantar el germà petit d'un d'ells. Quan decideixen anar d'excursió al llac, creuen que podran desfer-se'n, però no és així i per tal de fer-li por comencen a explicar històries... quan el petit, que no s'ha espantat gens, n'explica una... als altres sí que els agafa por.

Als germans grans els cansa d'anar amb els més petits, però no sempre aquests són els més desvalguts; els nens s'adonen d'això en aquest conte.

Agradarà a partir de 8 anys.

**Laura Parés**

## ROSA SENSAT I EL CID CAMPEADOR

Un atac de gota m'ha deixat, per uns dies, clavada a la cadira. No tot són penes. Rebo un voluminós sobre de l'Associació amb el recull de premsa sobre la 25a. Escola d'Estiu.

Fa il·lusió llegir el que es diu en els diferents articles que van aparèixer aquells dies a la premsa. Gairebé m'emocio, ja us he dit que tinc la llàgrima fàcil. Els mestres necessitem, de tant en tant, injeccions com la d'aquests articles, perquè part de la nostra feina està pastada amb la fragilitat dels somnis, dels ideals, que també són necessaris per viure i aquesta part s'alimenta de frases que, per fer-ho ras i curt, volen dir: Mestres, el que feu és important. Endavant!

Hem de viure amb poesia la quotidiana prosa. I no em negareu que hi ha molta poesia en aquella prosa que anem fent cada estiu un bon grapat de mestres.

En un article, a causa d'un error d'informació, apareix la gota — diferent de la que em turmenta aquests dies— d'humor. S'hi diu que: «Fue precisamente una maestra, Rosa Sensat, quien recuperó esta iniciativa en 1966 organizando la primera escuela de verano de la post-guerra».

L'any 1966, Rosa Sensat ja ens havia deixat. Però si el Cid guanyava batalles després de mort, què té d'estrany que la mestra, de qui amb orgull l'Associació porta el nom, organitzés la primera escola d'estiu quan feia classes a l'escola del cel!

**Mireia Puig**

# NOVETATS

Col.lecció  
Dossiers  
Rosa Sensat



Quin hauria de  
ser el tractament  
de la llengua  
escrita a l'escola?

Col.lecció  
Temes d'Infància



Com organitzen  
l'atenció vers els  
més petits diferents  
països d'arreu del  
món...

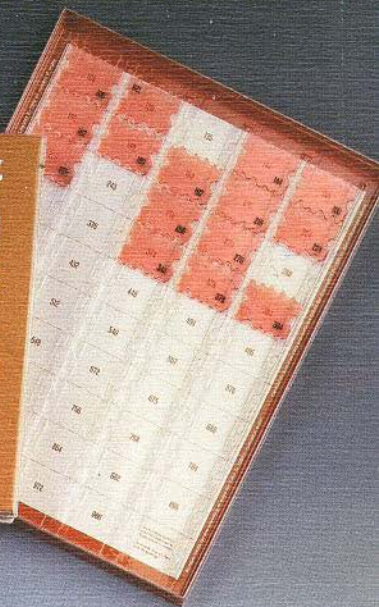


Associació de Mestres "Rosa Sensat"  
Còrsega, 271 - Tel. 2370701 - Fax. 4153680  
08008 Barcelona



# JOCS PER A L'APRENTATGE DE LES MATEMÀTIQUES

NOVETAT



entrenador - autocorrectiu



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

Còrsega, 269 - 08008 Barcelona - Tel. 415 14 44

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

Bellaterra, 41 - Cornellà - Tel. 375 64 01

Temple, 9 - Badalona - Tel. 384 19 19

Forn, 8 - Sabadell - Tel. 727 01 64

## ABACUS®

servei a l'ensenyament, la cultura i l'esbarjo