

# PERSPECTIVA ESCOLAR 157



Publicació de «Rosa Sensat»

Setembre 1991

L'ESCOLA COM A  
COMUNITAT DEMOCRÀTICA

## ÍNDEX

<i>Cent mesures per millorar l'escola pública.</i>	1
<b>L'ESCOLA COM A COMUNITAT DEMOCRÀTICA</b>	
1. <i>Presentació</i>	2
2. <i>L'escola com a àmbit d'educació moral</i> , per Jaume Trilla i Josep M. Puig	5
3. <i>El grup classe: collectivitat i diàleg</i> , per Josep M. Puig Rovira	14
4. <i>Les assemblees de classe: anàlisi d'un cas</i> , per P. Coleman i altres	19
5. <i>Actituds de l'educador per una escola dialògica</i> , per Xus Martin	25
6. <i>Legislació i participació dels alumnes</i> , per Miquel Martínez	30
7. <i>Bibliografia sobre l'escola com a comunitat democràtica</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	34
<b>ESCOLA</b>	
<b>Experiències escolars</b>	
<i>Una manera de començar a parlar del consumisme</i> , per Núria Ferrer	37
<b>Didàctica</b>	
<i>Per una sintaxi lúdica</i> , per Enric Batiste	41
<b>ACTUALITAT</b>	
<b>Informacions i comentaris</b>	
<i>Acord sobre la responsabilitat en l'exercici de la tasca docent i directiva</i> , per Lydia Tuà i Marin	49
<i>El Banc Internacional d'Experiències: Ciutat Educadora</i> , per Pere Viladot i Barba	55
<b>Bibliografia</b>	
<i>Novetats</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	59
<b>Literatura infantil</b>	
<b>Pel broc petit</b>	62
<i>Caigudes històriques</i> , per Mireia Puig	64

### **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, Carme Ortoll

**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: 4.500 ptes. - P.V.P. 550 ptes.

330  
R. SEUSTIT  
DIT

17/10/74

## CENT MESURES PER MILLORAR L' ESCOLA PÚBLICA

A les Escoles d'Estiu d'enguany la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica ha presentat «Cent mesures per millorar l'Escola Pública». No es tracta d'un document final sinó d'un document de principis generals per introduir un *debat*. Un debat que té per objectiu elaborar *propostes concretes*, possibles, pragmàtiques, realistes, però que a la vegada incideixin clarament en el terreny de la qualitat i vagin al fons dels problemes.

Per tant, no es tracta de fer un diagnòstic sobre la salut o malaltia del món educatiu, qüestió ja bastant ventilada, sinó d'entrar en la proposta i contextualitzar el debat en els *diferents territoris* de Catalunya. És un document orientatiu que s'ha d'esmenar i ha de permetre a cada comarca, a cada localitat, fins i tot a cada escola, fer el seu propi Pla de millora.

Els Blocs proposats per al debat són els següents:

- Mesures per afavorir el lligam entre societat i escola.
- Mesures per afavorir l'elaboració i desplegament de Projectes Educatius coherents i autònoms.
- Mesures per fomentar la participació de la comunitat educativa.
- Mesures per desenvolupar els drets i deures dels alumnes.
- Mesures per fomentar i estendre la Renovació Pedagògica.
- Mesures per fer un currículum per una escola renovada.
- Mesures per afavorir la normalització lingüística i cultural de l'educació.
- Mesures per afavorir l'educació en nous valors a l'escola.
- Mesures per incidir en la formació d'una nova professionalitat docent.
- Mesures per fer possible una administració al servei de la comunitat educativa.

Els Moviments de Renovació Pedagògica no pretenen ni tenir l'exclusiva ni dirigir el procés, sinó dinamitzar el debat com un col·lectiu més per crear *un ampli corrent d'opinió* que agrupi diferents col·lectius, associacions, sindicats, sectors de l'Administració que volen fer realitat aquesta Nova Escola Pública. Una Nova Escola Pública que no és un problema de nom o de titularitat ni és resol únicament amb millores quantitatives, sinó que és una qüestió de concepció, de voluntat política i de realitzacions qualitatives.



## PRESENTACIÓ

Dedicar un número de la revista al tema de la participació d'alumnes i professors en la vida de la comunitat escolar —és a dir, al tema de la democràcia escolar com a àmbit i eina d'educació— és una decisió que demana poques justificacions. És una necessitat sentida i acceptada per tothom. Malgrat la seva evident importància, no és un tema que en els darrers anys hagi estat massa treballat. De fet, una vegada assolida la crítica a l'escola autoritària, i abandonats els intents i les aportacions de caire autogestionari, les reflexions sobre la participació en la institució escolar han tendit a decreïxer notablement. En canvi, penso que hi ha bons motius per reprendre el tema amb el màxim vigor.

Ens sembla així, en primer lloc, perquè una societat democràtica ha de fer per manera que totes les institucions que la configuren estiguin regides pels mateixos principis de llibertat, participació i justícia. Però, a més, en el cas de l'escola ho ha de fer perquè és la institució encarregada d'ensenyar als joves què significa viure democràticament, i això penso que únicament pot assolir-se vivint democràticament; es tracta de fer una escola que prepari per a la democràcia i sigui alhora ella mateixa democràtica. Cal afegir a aquest

argument general la conveniència de reflexionar sobre com aprofitar de manera òptima l'actual regulació legal de la participació dels alumnes en la gestió de l'escola.

Des d'un altra perspectiva, penso que la reflexió sobre la participació d'alumnes i professors en la vida de l'escola és un bon sistema per fer conscient i, en la mesura del que sigui possible, contrarestar els efectes perversos de l'anomenat «currículum ocult». És cert que l'escola, a més d'instruir i formar, o precisament tot instruint i formant, realitza altres funcions menys evidents i, com ens mostra la sociologia de l'educació, sovint força injustes. Davant d'aquest vessant de la realitat escolar, penso que com a educadors no ens escau ni oblidar-la ni desesperar-nos, sinó mirar de transformar-la. Probablement, com tan bé ens han ensenyat autors com Freire o Franch —per citar-ne només dos—, per transformar-la s'ha de començar per prendre consciència del lloc i el paper que cadascú fa a l'escola, fer-ho parlant tots plegats de tot, i imaginant i mirant de fer possible altres possibilitats.

Parlar de la participació dels alumnes és també parlar d'un tema que avui preocupa de manera especial els educadors; ens referim al tema de

la disciplina. Quan la disciplina no s'entén com a enyorança de l'escola autoritària, sinó com a voluntat que cadascú, de manera autònoma o volguda, respecti les normes de convivència que són imprescindibles o ens hem donat tots plegats, ens trobem en el punt de confluència entre disciplina i participació democràtica. Voldríem que els articles que segueixen fossin també una contribució a aquesta reflexió.

Finalment, sense pensar, però, que sigui el motiu menys important ni tampoc el darrer, creiem que la participació democràtica permet als escolars una gamma d'experiències bàsiques per a la seva educació moral. Enfrontar-se amb els pro-

blemes de tota mena que inevitablement es presenten en la vida col·lectiva, no defugir-los, no solucionar-los mecànicament, sinó parlar-ne amb justícia i solidaritat, són passos i vivències que no hauríem d'evitar als nostres alumnes. Hem dedicat alguns articles d'aquest número a pensar aquests aspectes i a donar alguna eina per treballar-los a les nostres aules.

Ens hem plantejat el tema de l'escola com a comunitat democràtica, almenys, pels motius que acabem d'esmentar i pensant que així fem l'aportació més decidida en favor d'una escola moderna i justa.



**GENERALITAT DE CATALUNYA**

Departament d'Agricultura,  
Ramaderia i Pesca



**PROP DEL BOSC**



**NO JUGUIS AMB FOC**

Per a evitar els incendis forestals disposen dels mitjans més moderns. I, per a apagar-los, tenim cada dia més recursos humans i tècnics. Però, naturalment, la mesura més eficaç per a evitar-los és no fer foc sota cap concepte. A l'estiu, llençar cigarrets per

la finestreta del cotxe, fer foc a prop del bosc o cremar marges i rostolls pot tenir conseqüències molt greus per al nostre patrimoni natural.

El nou telefon dels Bombers de la Generalitat és el 085 per a totes les comarques de Catalunya.

**CATALUNYA *UN PAÍS* D'EUROPA**



# L'ESCOLA COM A ÀMBIT D'EDUCACIÓ MORAL

5

Jaume Trilla  
Josep M. Puig

## Introducció

D'una manera implícita o explícita, voluntària o involuntària, tota institució escolar educa moralment i sociament els seus usuaris. És a dir, genera l'aprenentatge de valors, d'actituds i de normes de comportament. I quins són aquests valors, actituds o normes? Això depèn de molts factors. Així a l'engròs, diríem que una part important d'aquests factors són externs a la mateixa institució: el context històric, social, polític, cultural, etc., queda reflectit al dedins de l'escola. I, en la mesura en què aquesta institució reflecteix el seu context, encarna i transmet els valors presents en ell. Però l'escola (l'escola en general i cada escola en particular) gaudeix també d'una relativa autonomia. Cada escola té uns marges d'actuació que li permeten una certa singularitat. És a dir, els valors que materialitza i vehicula cada escola depenen també de factors interns de la mateixa institució; i, entre aquests factors interns cal comptar-hi les decisions que es prenen en la pròpia comunitat escolar. Si hom té tendències voluntaristes i pedagogistes, entindrà que aquest marge de decisió és molt considerable, que l'autonomia pedagògica de cada escola és ampla i real. Si, contràriament, hom té pulsions determi-

nistes i sociologistes, creurà que tal autonomia és molt minsa, i, encara més, que es tracta d'una mena de ficció interessada per tal de legitimar ideològicament la pura funció reproductora de l'escola. En qualsevol cas, el que no es pot negar és que els valors concrets que l'escola —que cada escola— infon en els seus usuaris són fruit d'una complexa dinàmica generada per paràmetres externs i interns, objectius i subjectius, polítics, econòmics, ideològics, pedagògics, etc. Però del que aquí volem parlar, més que de quins són els valors, les actituds i les normes que omplen de contingut l'educació moral a l'escola, és de les formes en què aquesta classe d'educació es vehicula.

Simplificant-ho molt, i entenent que en la realitat tot plegat està molt barrejat, podem parlar també de dues vies. Dues vies que no són alternatives (o l'una o altra), sinó que cal considerar com a complementàries. Les anomenarem, respectivament, *curricular* i *institucional*. La via curricular és la que consisteix a dissenyar i dur a terme activitats específiques d'educació moral. Les varietats d'aquesta via són també diverses. L'educació moral es pot plantejar curricularment per mitjà d'una matèria i un temps diferenciats (l'assignatura d'ètica, per exemple), o bé de forma transversal formant part de les altres matèries o

## 6 I. L'ORGANITZACIÓ INSTITUCIONAL PRE-CONVENCIONAL

### a) El model pre-convenacional primitiu

La classe és una mena de caos. Els alumnes formen una massa incontrolada i quasi incontrolable de subjectes que només es regula lleument per mitjà de procediments basats sobretot en el càstig físic.



1. Escola del segle XVI (Obra d'un pintor de la saga dels Brueghel).



2. «Escola de nois i noies», de Jan Steen (1626-1679).



àrees del pla d'estudis. No cal dir que, directament connectada amb (i notablement desfigurada per) el problema de l'ensenyament de la religió, la discussió sobre l'alternativa entre l'especificitat o la transversalitat de la formació ètica o moral gaudeix en aquest moment d'una considerable actualitat. D'altra banda, cal veure també que les finalitats assignades a la via curricular de l'educació moral i les metodologies utilitzades per dur-les a terme poden ser també molt variades: inculcació de valors, clarificació de valors, desenvolupament del judici moral, etc.

L'altra via d'educació moral a l'escola —la que anomenem *institucional*— és la que opera per mitjà de les formes organitzatives, de les estructures de poder, dels canals de participació, de les normatives i reglaments instituïts, en definitiva, de les relacions socials que es configuren a l'escola.<sup>1</sup> En aquest article ens referirem únicament a aquesta segona via de l'educació moral a l'escola. Intentarem explicar com diferents formes institucionals de l'escola generen educacions morals diferents; i ho farem presentant tres models que —atreuint-nos a transferir a la institució els nivells *kohlbergians* del desenvolupament individual del judici moral— anomenarem *pre-conventional*, *convencional* i *postconvencional*. Són tres models institucionals que podem exemplificar històricament, però dels quals probablement també podríem trobar exemples coetanis. Tres models que, com a tals, no es donen purs en la realitat, però que poden ser vàlids per identificar, diferenciar i valorar el funcionament institucional de l'escola com a agent d'educació moral.

### Models institucionals d'educació moral

A continuació voldríem mostrar amb un cert detall com l'organització institucional de les escoles, d'ara i de sempre, expressa una determinada opció moral; és a dir, imposa un cert clima moral a tots els subjectes, alumnes i professors, que

en formen part. Amb això el que volem dir és que les institucions —les escoles i les aules— manifesten, volgutament o de manera gens premeditada, uns determinats principis morals. D'acord amb això, els grans models d'organització institucional que ens sembla poder definir i que presentarem a continuació són: el model institucional pre-convencional o total (jesuïtes o S. Joan Bosco), el model institucional convencional o tancat (Durkheim o Makarenko), i el model institucional postconvencional o democràtic (pedagogia institucional, freinet o Kohlberg). Finalment, estem suposant també que la configuració organitzativa que crea cadascun d'aquests models exerceix una notable influència en la formació moral i social dels subjectes que formen part de la institució i que també influeix en la cohesió, solidaritat i cooperació dels grups que s'hi han format.

La caracterització dels models que ara descriurem, la farem barrejant reflexions teòriques amb aproximacions històriques. Per tant, no estem ni davant pròpiament d'exemples o d'experiències concretes, ni tampoc davant de models purament teòrics, sinó que pretenem fer aproximacions reflexives lleument il·lustrades. Malgrat tot, esperem que les descripcions que en surtin, bo i no tenir mai una referència directa i exacta amb la realitat, ens serveixin per entendre-la millor.

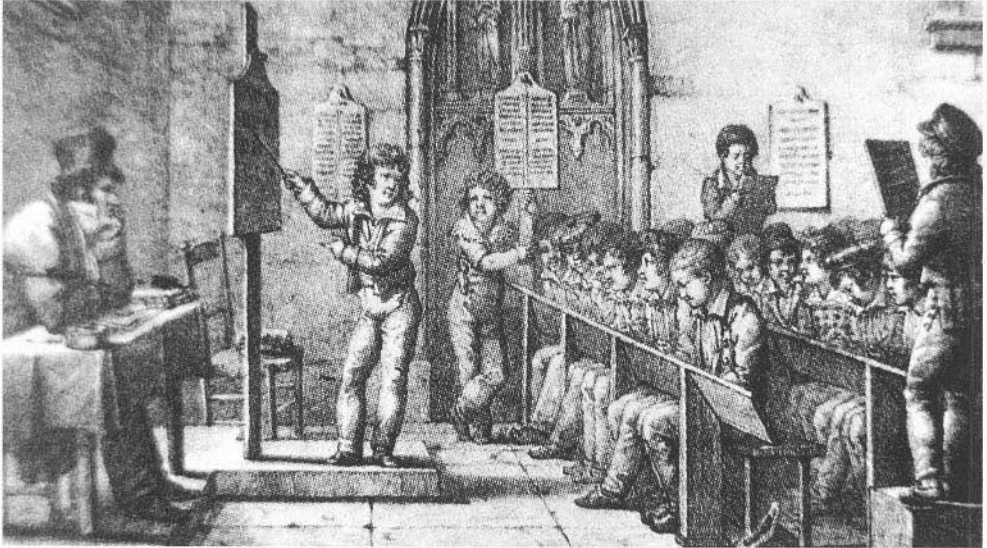
### Models d'organització institucional pre-convencional o total

Aquest primer model d'organització institucional apareix per millorar aquelles situacions en les quals no hi ha encara una reflexió sobre l'organització del grup-classe. Ens estem referint a aquelles institucions escolars primitives en què els alumnes eren en realitat una massa incontrolada i quasi incontrolable de subjectes que només podia regular-se lleument per mitjà de procediments pedagògics basats en el *principi de transgressió-càstig*. En aquestes situacions, el mestre no tenia altre recurs per mantenir un mínim ordre que el de castigar els seus alumnes, normalment de manera física, quan aquests havien comès alguna falta. És a dir, el mestre no aconseguia evitar els avants o les indisciplines, però en canvi esperava que els alumnes modifiquessin el seu comportament castigant a posteriori les seves malifetes. Però ho feia sense un programa explícit del tipus de conducta que reprovava i de les conductes que espe-

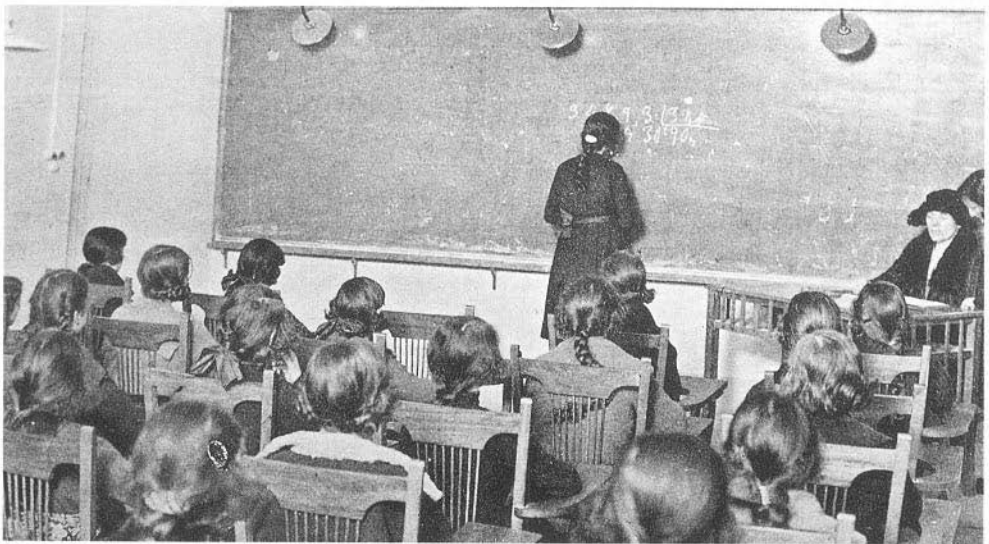
1. Caldria parlar també d'una tercera via d'educació moral a l'escola. Aquesta és allò que de manera tan suggeridora com poc precisa s'ha anomenat *curriculum oculi*. Seria com una mena de trama que s'immisceix en les dues vies anteriors i en altres aspectes de l'escola (els mètodes, les tècniques, els materials didàctics, etc.) i que provoca l'assimilació d'uns valors i actituds que no sempre coincideixen amb els que l'escola explícitament diu que pretén inculcar.

## 8 b) El model pre-convencional estructurat

L'organització de l'espai i l'assignació d'un lloc a cada alumne permet fer funcionar l'aula com una màquina d'instruir col·lectivament i de disciplinar pel joc de la mirada.



1. Una de les anomenades «escoles d'ensenyança mútua» (segle XIX).



2. Aula de l'«Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona» (Barcelona, 1926).

rava, de manera que els alumnes difícilment sabien per endavant allò que seria considerat com a falta punible i, per tant, què s'esperava d'ells i com havien d'orientar la seva conducta. Estem, evidentment, davant d'un model primitiu d'organització institucional pre-convencional. Un model basat en relacions institucionals que es mantenen gràcies al principi que estan bé aquells comportaments que no comporten conseqüències negatives. Aquí ni el judici personal ni la pressió de la col·lectivitat no tenen cap pes en la definició del que està bé o està malament. Evitar els càstigs és l'únic criteri moral en què es basa aquest tipus d'organització institucional.

La versió positiva del model d'organització institucional pre-convencional té en la *ratio studiorum* dels jesuïtes o en el sistema preventiu de Sant Joan Bosco dos exemples molt característics. En ells s'organitza la institució educativa per defensar i transmetre alguns valors absoluts o alguna creença considerada com a totalment segura. A partir d'aquest nucli de seguretat inqüestionable, se'n deriven dos tipus d'objectius: aconseguir una obediència sense dubtes a certes normes de conducta (obligar aquell tipus de conductes que els educadors consideren positiu a la llum dels valors absoluts defensats per la institució), i inculcar les idees necessàries per fonamentar i justificar els esmentats valors absoluts i els comportaments que a partir d'ells es deriven (transmetre les idees en les quals creu la institució). Per aconseguir aquests objectius es dissenya un tipus d'institució que motiva i obliga els alumnes per mitjà de sistemes que permeten l'obtenció d'un màxim de beneficis personals a canvi de manifestar un bon comportament i de no apartar-se de les idees que la institució defensa. S'assoleix un comportament i es defensen unes idees per por dels càstigs, o pel desig d'aconseguir satisfaccions personals com ara el reconeixement o el prestigi. Els comportaments i les idees vénen imposades de fora, i no s'accepten i es graven en els educands per criteris de consciència personal o per adhesió al col·lectiu al qual es pertany, sinó únicament per aconseguir honors o evitar càstigs. A diferència, però, del cas anterior, els alumnes saben amb anticipació allò que la institució premiarà i allò que la institució castigarà i, per tant, els és més fàcil construir la conducta desitjada perquè saben allà on han d'anar a parar. No es deixa que l'alumne s'equivoqui i se'l controla constantment per evitar qualsevol fallada. És un tipus d'institució

preocupada, com ens mostren a bastament les imatges, per controlar en tot moment el comportament dels cossos per acabar conquistant la voluntat de les «ànimes».

En aquest tipus d'institucions el poder està centralitzat i personalitzat en exclusiva en l'educador. A la vegada, el grup de companys no té en la vida de la institució cap paper positiu. En uns casos perquè simplement no té paper, ja que es mira d'evitar la formació de grups: cada alumne ha de formar-se en solitari i respondre en solitari de la seva conducta. En altres casos, el grup serveix com a instrument de competitivitat i d'enquadrament dels alumnes, però mai com a seu de relacions interpersonals creatives. És a dir, no s'intenta en cap moment utilitzar els dinamismes espontanis dels grups per treure'n algun profit educatiu. És, doncs, un tipus d'institució que mirarà de produir únicament relacions didàctiques entre l'educador i cada un dels alumnes, de manera que aquests entrin en contacte amb qui els ha de servir de model, de conductor i de vigilant. La individualització de la relació permet un intens treball damunt dels educands, un treball fonamental en un constant esperit de vigilància per evitar l'errada, d'anàlisi per controlar tots els tombants de la conducta i, per últim, de dictat minuciosos de normes de comportament.

### **Models d'organització institucional convencional o tancat**

Aquest model d'organització institucional vol trencar amb algunes de les limitacions de l'anterior i donar cabuda a les forces directrius de la col·lectivitat i a les experiències de grup en tant que influències educatives de primer ordre. Alguns dels representants més caracteritzats d'aquest model són, des del punt de vista teòric, E. Durkheim, i des d'una perspectiva pràctica, A. Makarenko o les experiències dels Kibbutz.

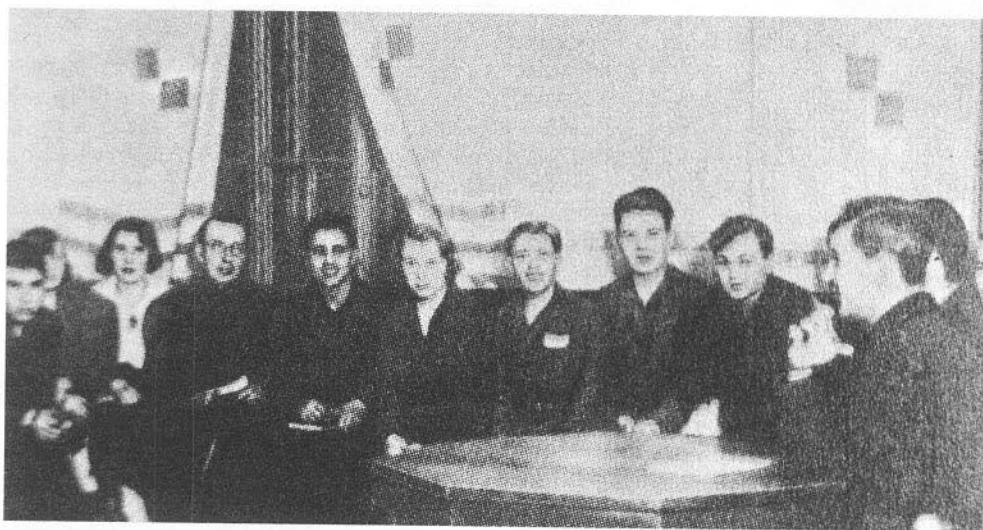
El model d'organització institucional convencional sorgeix per servir els interessos de la col·lectivitat o de la societat en el seu conjunt. És a dir, de la societat o de la col·lectivitat entesa com a seu del màxim valor que poden aspirar a conèixer, fer seu i servir els individus. Estem davant de la col·lectivitat com a valor suprem i font de tot valor. Per tant, es tracta d'organitzar la institució educativa de manera que es valori per sobre de tot la vida col·lectiva, que se n'afavoreixi el seu

## 10 II. L'ORGANITZACIÓ INSTITUCIONAL CONVENCIONAL

Probablement, les institucions educatives creades per Makarenko durant els anys 20 i 30 d'aquest segle siguin el millor exemple del que anomenem model convencional. En ell, la collectivitat és el valor suprem i la font de tot valor. La pura obediència, però, no és suficient; cal que els educands comprenquin i acceptin els valors del collectiu. No es tracta de formar persones sotmeses, sinó persones sincerament convençudes que han de treballar per al bé de la collectivitat de la qual formen part.



1. L'orquestra d'una de les institucions creades per Makarenko. En aquest tipus d'institucions són importants tots aquells elements que serveixen per a donar cohesió al collectiu i que reforcin el sentiment de pertinença a ell.



2. Una reunió de membres de la comuna amb l'educador soviètic. I oi i que l'autoritat de l'educador és fonamental, els nois també participen activament i amb molta capacitat de decisió en les estructures de poder de la institució.

progrés, la seva millora, la seva defensa i, de fet, que es busqui el màxim benefici i benestar per a la col·lectivitat.

Per assolir aquest objectiu amb eficàcia no és suficient la pura obediència, sinó que s'aconsegueix realment que hi hagi elements de disciplina i control, per mitjà de l'adaptació o socialització a les formes de vida del col·lectiu; és a dir, construint en la consciència de cada un dels participants en la institució un elevat nivell de comprensió i acceptació de les normes i valors del col·lectiu. Es tracta, per tant, de descobrir tant la necessitat de les normes socials com la conveniència personal d'acceptar-les. La socialització exigeix al subjecte un exercici molt més complet: li exigeix en realitat una plena responsabilitat activa en la tasca d'adequar-se conscientment a la col·lectivitat. En el cas de Makarenko, és evident que no busca subjectes passius i submissos, sinó persones convençudes que han d'integrar-se en el col·lectiu i que quan ho facin trobaran el màxim d'avantatges, primer, per a la col·lectivitat, però després per a ells mateixos. Vol, per tant, crear persones convençudes i no persones sotmeses. Per aconseguir aquests objectius cal construir unes formes i unes pràctiques institucionals impregnades per principis morals que afavoreixin la lleialtat, el manteniment i el suport del col·lectiu, i arribar finalment a la justificació per convenciment de l'ordre que reclama la institució i a identificar-s'hi. Per tant, es tracta, d'una orientació en favor del grup entès com a autoritat suprema i font de tot valor. En aquest tipus d'organització institucional s'entén que està bé tot allò que beneficia el col·lectiu. Són unes institucions que pretenen per sobre de tot controlar i donar forma a la col·lectivitat perquè aquesta s'imposi i doni forma a totes i cada una de les ànimes dels subjectes que hi participen.

En aquest tipus d'organització institucional l'educador centralitza també el poder, poder que es considera sempre com emanat de la societat, i que ell deté per delegació. Però l'educador ha d'intentar que el poder que té no s'expressi de manera autoritària; l'autoritat se li reconeix fonamentalment perquè expressa el sentir de la col·lectivitat. Però això no significa que la figura de l'educador quedi desdibuixada; tot el contrari, es tracta que sigui una personalitat forta, que centri en si mateixa la responsabilitat de dirigir el grup-classe, que marqui amb claredat les normes que s'han de seguir, que sigui una persona amb deci-

sió, energia i que sàpiga comunicar l'ideal de la col·lectivitat.

Malgrat el notable paper que en aquest model d'organització institucional té l'educador, el paper del grup d'iguals no queda esborrat, sinó que se li concedeix un poder funcional enrome. L'organització institucional convencional intenta construir grups reals, basats en interrelacions personals autèntiques, però regits en darrer terme per criteris i principis que li vénen de fora —heterònoms—, bo i que sempre s'intenti que entre els membres del grup s'estableixi una clara relació cooperativa i creativa.

La lleialtat amb el col·lectiu que imposa l'educador en la relació ferma que manté amb els alumnes individualment i col·lectivament, i la lleialtat i cooperació que basteixen els alumnes entre si en desenvolupar una vida de grup real sol venir reforçada amb dos instruments organitzatius molt potents. Per una banda, ens referim als exercicis per suscitar una vida col·lectiva intensa, entre els quals destacariem la defensa de l'esperit i l'honor de la classe, la provocació de sentiments —alegries, disgustos, esforços, etc.— comuns, i la responsabilitat compartida. De l'altra, la fixació d'objectius de treball que unifiquin els esforços de tots al voltant d'un projecte també de tots. Esperit de grup i projectes comuns són dos bons dinàmiques per crear la moral de «formar part o pertànyer» que vol desenvolupar aquest tipus d'organització institucional.

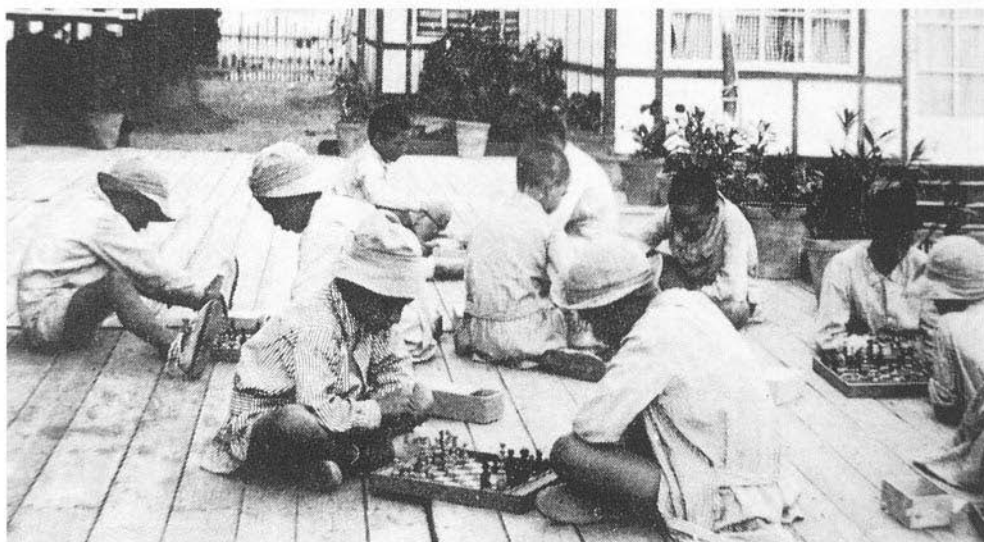
Estem, doncs, davant d'un model que ja no es fonamenta en l'egoisme i la por, sinó que ho fa en la força de convenciment i de pressió consentida que solen tenir els col·lectius quan estan ben estructurats. Per tant, estem davant d'un model que fa ressaltar valors com la solidaritat, el respecte a la col·lectivitat, la lleialtat, però ho fa tendint a deixar en segon pla l'individu, la seva consciència autònoma, els seus desitjos i necessitats. Es basteix certament una vida col·lectiva, però limitant la participació autònoma dels subjectes individuals que la constitueixen. És una institució que defensa valors altruistes, però no s'assegura que surtin realment dels individus.

### **Models d'organització institucional postconvencional o democràtics**

El model d'organització institucional postconvencional permet agrupar una gamma molt varia-

## 12 III. L'ORGANITZACIÓ INSTITUCIONAL POSTCONVENCIONAL

Aquest model no parteix de valors absoluts ni absolutitza la societat com a valor, sinó que intenta buscar un sistema d'organització institucional que valori l'expressió del desig i dels criteris individuals com a via fonamental de construcció d'una comunitat democràtica i justa. Varien força les maneres concretes de dur a terme aquest model, així com la seva radicalitat. Les imatges següents corresponen a dues d'aquestes formes.



1. La República d'Infants de Vilamar a Calafell, dirigida per Pere Vergès. En algunes institucions el que es pretén és reproduir al seu interior les formes d'organització democràtica de la societat adulta.



2. L'escola Summerhill d'A. S. Neill. Probablement una de les experiències més radicals pel que fa a l'autonomia atorgada als nois i noies i a la seva participació en la gestió de la institució.

da d'experiències, des de la Pedagogia Activa, als treballs de Kohlberg sobre la «Just Community», passant per Freinet, el MCEI, Summerhill, o totes les pedagogies institucionals, variants que més enllà de les moltes diferències que les separen tenen en comú el no confiar cegament en la bondat del col·lectiu, sinó que donen un paper rellevant als individus, als seus desitjos, criteris i punts de vista, sense que tot això signifiqui menystenir el grup i els seus necessaris efectes socialitzadors. Es tracta de fer jugar la dialèctica individu-col·lectivitat de manera més oberta que en l'anterior model.

Aquest model d'organització institucional no parteix de valors absoluts ni absolutitza la societat com a valor, sinó que intenta buscar un model d'organització institucional que valori l'expressió del desig i dels criteris individuals com a via fonamental de construcció d'una comunitat democràtica i justa. Estem, doncs, davant d'un tipus d'organització que valora la crítica i defensa els procediments de discussió basats en el diàleg i la participació de tothom. És un model que no pretén l'obediència, ni tampoc la socialització adaptativa, sinó que vol aconseguir una convivència que no desconegui ni els requeriments dels individus ni els del col·lectiu com a totalitat. Aconseguir-ho suposa basar-se en principis com l'autonomia personal, el diàleg racional i la persecució de la justícia. Estem davant d'un tipus d'organització institucional impregnat per criteris morals que entenen que és valuós i per tant que cal defensar tot allò que ens dicta el judici personal autònom, la consciència individual i l'ús honest del pensament racional. Per tant, es vol un tipus d'organització que afavoreixi procediments d'autonomia, justícia i diàleg: procediments democràtics. Les institucions postconvencionals volen partir de principis de l'ànima que per confluència ens permetin construir col·lectivitats justes.

Els diferents intents que ha registrat la pedagogia per bastir institucions postconvencionals demostra que probablement un dels aspectes on hi ha més discrepància sigui en el paper conferit a l'educador. El poder que ha de tenir l'adult en aquest tipus d'institució ha estat un dels temes més debatuts. La discussió s'ha centrat en si l'objectiu havia de ser la total eliminació de l'autori-

tat adulta, o si bé entenent que aquest objectiu és impossible, del que es tractava era d'aconseguir una relació que, malgrat no ser absolutament igualitària, fos plenament democràtica. Sigui com sigui, en qualsevol dels casos s'ha de tendir a limitar l'autoritat de l'educador, a exercir la no-direcció en alguna de les seves formes, a ajudar els alumnes a discutir els seus conflictes i organitzar-se, a mantenir en tot moment una relació personalitzada i tan càlida com sigui possible. Paral·lelament, s'ha concedit una nova rellevància al grup d'iguals, però entès com a resultat d'un conjunt d'individualitats que juntes fan una realitat diferent —el col·lectiu—, la qual han de viure de manera plena i positiva. Finalment, la vida de la institució està regulada per criteris organitzatius que afavoreixen l'autonomia personal —treball lliure o autogovern—, el diàleg i la cooperació —assemblees o reunions de discussió científica—, la crítica —els procediments d'anàlisi institucional—; a més a més, la institució manté dos grans objectius: el treball escolar planificat més o menys col·lectivament i la regulació de la vida col·lectiva.

Estem davant d'un model que, per sobre del egoisme o la pressió del col·lectiu, vol establir un diàleg creatiu entre l'autonomia de cadascú i la solidaritat col·lectiva que ha d'unir les personalitats lliures.

Dèiem a la introducció que aquests tres models podrien servir per diferenciar les escoles segons la seva projecció moralment formativa. Però dèiem també que tots tres models possibilitaven de *valorar* aquesta projecció. Òbviament, la mateixa elecció dels nivells *kohlbergians* per caracteritzar els models institucionals en comporta la valoració. El nivell postconvencional és el que suposa una moralitat més madura, autònoma i de major plenitud. No cal dir, doncs, que creiem que l'escola hauria d'optar per unes formes institucionals que cada cop s'acostessin més al model postconvencional. Això fóra un signe que la societat progressa moralment i, alhora, un factor d'aquest progrés: és prou versemblant que l'experiència que facin els nois de participar en una institució postconvencional facilitarà el seu progrés individual per assolir aquest mateix nivell de desenvolupament moral.



## EL GRUP-CLASSE: COL·LECTIVITAT I DIÀLEG

Josep M. Puig Rovira

### Per una escola democràtica

Encara que sempre és difícil expressar un judici global sobre l'escola —i la dificultat no disminueix quan ens referim als criteris d'organització de la vida col·lectiva en el si de les aules—, podem admetre que avui hi ha una tendència molt generalitzada a rebutjar els models escolars de convivència basats en l'autoritat del mestre i en la imposició injustificada de normes de comportament. Aquesta afirmació no significa pas que els educadors no caiguem mai en conductes autoritàries i poc respectuoses amb els nois. Vol dir, però, que difícilment tenim arguments per justificar-les; simplement cometem errors que a poc a poc esperem anar millorant. Sembla, doncs, prou consolidada una modificació notable de les concepcions dels ensenyants al voltant d'aquests temes.

Tot i l'important canvi de mentalitat que s'ha produït en la concepció de com han de ser les relacions entre els educadors i els alumnes i en com s'ha d'organitzar democràticament l'escola i l'aula, pensem que aquests canvis no s'han consolidat suficientment. No ha estat possible aconseguir-ho perquè la crítica dels models autoritaris

va anar acompanyada de la fallida pràctica dels models basats en la negació de qualsevol poder. De manera que el sentiment democràtic i antiautoritari, ja ben arrelat en els mestres, ha quedat en suspens per manca de models escolars de participació democràtica més realistes. El resultat és que en l'actualitat en el si de bona part d'escoles es respira un ambient prou obert i comprensiu, però hi solen faltar les eines conceptuals i instrumentals imprescindibles per fer més real i més útil educativament l'esmentat sentiment democràtic. L'escola no sempre aconsegueix bastir una vida col·lectiva basada en la responsabilitat mútua, la participació i la resolució dialogada dels conflictes.

En aquest escrit voldria reflexionar breument sobre les condicions perquè l'escola superi un cert «laissez-faire» pretesament democràtic sense recaure en comportaments autoritaris i es comprometi a ensenyar els criteris i procediments bàsics de convivència democràtica. Tot plegat, perquè som del parer que la participació democràtica dels nois i les noies en la vida escolar és un dels pilars importants del que pot ser encara un projecte d'emancipació.

Però, per què ens hem de fixar en l'organitza-





ció de l'aula i de l'escola com a criteri rellevant per aconseguir els objectius democràtics i emancipadors esmentats? És cert que aquest no és l'únic camí. Hi ha altres possibilitats: la tasca complexa dels tutors; la feina de presa de consciència cívica que es fa una mica per totes les àrees, però que d'una manera especial en la de socials; i potser de manera privilegiada aquesta hauria de ser la tasca de l'educació moral. Malgrat que hi hagi altres espais i temps escolars que contribueixen a la formació moral i democràtica dels escolars, no és possible substituir la reflexió sobre l'experiència real de vida i convivència que crea l'escola. La millor manera d'aprendre a participar, a resoldre en comú els conflictes, a dialogar, a donar-se normes acordades conjuntament, a ser reponsable, a sentir-se part activa d'alguna col·lectivitat, és evidentment practicant dia a dia aquestes virtuts en els llocs on a cadascú fan falta. Per als alumnes i mestres, l'escola és un dels marcs institucionals

on les necessitem de manera més clara. És un lloc on segur que les haurem d'aplicar i, si els mestres ens ho proposem, és l'espai idoni per fer que els alumnes reflexionin, millorin i acabin per donar als principis i instruments democràtics tot el valor que tenen per a la vida d'una col·lectivitat que vol ser justa i vol respectar l'autonomia de tothom.

#### **Disposicions i valors a desenvolupar per l'organització de la vida escolar**

Quan ens plantejem utilitzar l'organització de la vida col·lectiva a l'escola o a l'aula amb finalitats educatives és perquè volem treballar de manera privilegiada alguns elements constitutius de la personalitat moral, i a la vegada perquè volem desenvolupar certs valors vinculats substancialment a aquests elements personals. A continua-

16 ció analitzaré un a un aquells elements que considero més transcendents.

*1. Acceptació i construcció de normes col·lectives o «espert de disciplina»*

La vida en qualsevol col·lectiu suposa l'existència d'un conjunt de normes que explícitament o implícitament regulen les interrelacions entre tots els seus membres, i que convé que tothom compleixi. Aquesta vol ser una afirmació únicament descriptiva d'un fenomen prou conegut. Tot col·lectiu, per desestructurat que estigui, respon a normes que en certa mesura segueixen tots els seus membres i que configuren la seva vida com a grup o institució.

Les escoles i les aules no escapen d'aquesta constatació; el claustre i en darrer terme cada mestre a la seva aula estableix un conjunt de regles o normes per organitzar els diversos aspectes de la vida escolar. A vegades són conegudes per tothom i a vegades queden en l'ambient, es compleixen més o menys, però mai ningú no arriba a formular-les explícitament. Bona part d'aquestes normes vénen donades per endavant, i els alumnes poc hi tenen a dir. Es tracta, en definitiva, que els escolars en percebin el seu sentit i les assimilïn. Fins aquí tindriem la inevitable vessant heterònoma del respecte a les normes. Les normes són proposades i de fet imposades pels mestres, i els alumnes han de rebre-les inevitablement, fer-les seves, i, en el millor dels casos, comprendre la seva necessitat i conveniència. Aquest vessant del respecte a la norma col·lectiva només té sentit educatiu com a primera fase d'un procés que s'ha d'encaminar en direcció a la crítica i la construcció autònoma de normes i formes de vida col·lectiva. De fet, el respecte a les normes i la disciplina autèntica, bo i que tenen el seu origen en la comprensió de la conveniència de les normes que vénen de fora i en la seva acceptació, només s'installa plenament quan les normes imperants han estat criticades i reformulades, o quan, com a solució de determinats problemes, es creen noves formes de regulació normativa de la vida escolar. És en aquest segon vessant de l'autonomia on trobem el veritable horitzó educatiu de la disciplina i el respecte de les normes.

Probablement el valor vinculat més directament a aquest element de la personalitat moral sigui el de la justícia. Les normes han de permetre una regulació de la vida col·lectiva que no discri-

mini les legítimes aspiracions de cadascun dels participants. En el cas de l'escola passa exactament el mateix. Les normes de la classe haurien de ser el resultat d'un acord pensat entre tots els implicats: alumnes entre ells i amb el professor. Malgrat tot, i com ja hem dit, no se'ns amaga que el professor podrà i haurà d'incorporar a la normativa de la seva aula regles que potser els seus alumnes de moment no comprenen, o no accepten de bon grat. En aquests casos ho farà amb la voluntat que a la fi puguin ser plenament enteses i acceptades pels seus alumnes, i de moment mirarà que puguin ser enterament justificables.

*2. Reconeixement del valor de la col·lectivitat o «adhesió al grup»*

Una vida col·lectiva òptima suposa que tots els membres que en formen part se sentin de veritat elements responsables els uns davant dels altres i solidaris amb tot el grup. Aquest estat d'ànim pressuposa que cadascú valora la pertinença al seu grup com a quelcom positiu per a si mateix, per a tots els altres companys i, a la fi, per al col·lectiu com a totalitat. Valoració de la col·lectivitat que el farà actuar amb responsabilitat i solidaritat respecte de tots els seus membres i respecte de la bona marxa de la col·lectivitat com a tal. Pel que fa a les situacions escolars, hem de dir exactament el mateix: cada alumne hauria d'acabar valorant la seva aula i la seva escola en tant que comunitats valuoses que en part depenen d'ell i n'esperen una participació compromesa.

El reconeixement del valor del grup o de la col·lectivitat, en certa manera, travessa també dos moments. A vegades el valor del grup se'ns imposa amb la força i la pressió que la influència dels altres són capaços d'exercir sobre cada un de nosaltres, o fins i tot amb la força de persuasió que una postura col·lectiva pot tenir sobre els membres individuals. Aquests procediments d'arribar a la consideració positiva del col·lectiu han de ser superats al més ràpidament possible si no volem caure en el perill de la manca de llibertat i en la substitució de la personalitat individual per la del grup. Els procediments esmentats s'han d'abandonar en benefici de nous mecanismes que permetin bastir el respecte per la col·lectivitat i la cooperació mútua per mitjà de la realització de projectes lliurement decidits per tots els membres que formen part del col·lectiu. En aquests casos, l'adhesió al grup o a la col·lectivitat no està basa-

da en la imposició, l'ensimismament, o la pressió, sinó en la construcció i reconstrucció diària del sentiment positiu de pertinença al col·lectiu mitjançant projectes d'actuació que vinculin cooperativament tots els participants. L'escola, a certes edats i en certs aspectes, imposa la seva superioritat —la superioritat moral de qui té un passat, una tradició i un projecte de futur— als qui la freqüenten, però en altres moments l'escola com a reunió de mestres i alumnes construeix i reconstrueix el seu valor com a institució per a uns i altres en la tasca de cooperació conjunta per a viure i aprendre en comú. Responsabilitat, esperit de cooperació i solidaritat són els valors que es desenvolupen en aquesta segona dimensió de la personalitat moral.

### 3. *Consciència personal lliure o «autonomia de la voluntat»*

La vida col·lectiva ha d'afavorir la construcció autònoma i el respecte per les normes com també la vinculació al grup no imposada, sinó lliurement decidida. És a dir, es tracta de bastir una vida col·lectiva (normes, formes de convivència, projectes de treball, sentiment de pertinença al grup, etc.) des de la consciència i la voluntat autònoma de cadascun dels participants. Partint, doncs, dels seus desigs, gustos, necessitats i pensaments, i deixant en segon lloc la pressió del grup per aglutinar i imposar judicis i sentiments als seus membres. Per tant, en l'àmbit escolar, l'autonomia suposa limitar les imposicions dels adults i la construcció d'un règim de vida col·lectiva que permeti la iniciativa dels nois i noies en la regulació de la vida de la col·lectivitat i en l'organització de totes aquelles feines que sigui possible deixar en les seves mans. L'autonomia requereix limitar la imposició de normes i projectes a allò estrictament necessari. No suggerim de cap manera l'eliminació de tot criteri adult, sinó únicament la seva limitació i, en conseqüència, l'obertura d'un espai de diàleg per fer possible la discussió i construcció conjunta per part d'alumnes i educadors de les formes de vida que millorin la seva convivència i el seu èxit en el treball que els ha aplegat.

L'autonomia de la voluntat, però, ha estat entesa de dues maneres o en dues fases. D'una banda, hi ha qui ha entès l'autonomia com el reconeixement personal de la necessitat ineludible de les normes i els criteris de funcionament que la

col·lectivitat té establerts. De fet, aquesta concepció subratlla l'aspecte d'adaptació o socialització més elemental a la societat o a la col·lectivitat a la qual es pertany. No podem dir que sigui un moment innecessari en el procés global de l'educació, però sí que ens sembla un pas insuficient, un pas a superar. La superació d'aquesta etapa ve donada per la segona concepció del concepte d'autonomia. Quan l'autonomia no queda en el reconeixement de la necessitat d'allò que està establert, sinó que obre les portes a la crítica personal i col·lectiva del que hi ha, i a la construcció de noves formes de convivència i relació social. És entendre l'autonomia com una de les condicions de l'inacabament del col·lectiu, com la possibilitat d'imaginar i bastir normes i formes millors de vida. Normes i formes de vida sorgides de la voluntat personal i de la cooperació col·lectiva. Autonomia, doncs, com a consciència personal, cooperació i creativitat moral.

Tant una forma d'autonomia com l'altra presuposa condicions negatives, com ara l'absència d'imposicions innecessàries, i d'altres condicions positives, com ara una dosi important de diàleg: a vegades per fer aivent les normes pròpies del grup de manera que tothom admeti el seu contingut per convenciment; altres vegades perquè d'una manera conjunta s'arribi a través del dià-



**18** leg a perfilar noves formes de vida com a resultat de la cooperació i la creativitat.

L'autonomia de la voluntat es ja en si mateix un valor que hauria de desenvolupar la vida col·lectiva, però a més creiem que porta aparellats valors com ara l'autoconeixement, la crítica, la cooperació, i hauria de desembocar en la creativitat moral.

### **El diàleg i l'assemblea, eines per a l'organització de la col·lectivitat**

Hem dit que l'acceptació i construcció de normes, el reconeixement del valor de la col·lectivitat i l'autonomia de la voluntat es constitueixen en el si de la vida col·lectiva i en l'organització de l'aula. Però no en qualsevol forma de vida col·lectiva ni en qualsevol organització escolar. De fet, perquè es desenvolupin aquestes disposicions personals (esperit de disciplina, adhesió al grup i consciència autònoma) i els valors que porten implícites aquestes disposicions (justícia, responsabilitat, cooperació, solidaritat, crítica, creativitat moral), pensem que és necessària la creació d'un clima escolar presidit fonamentalment pel *diàleg*, i configurat per un temps, uns espais i unes estratègies didàctiques destinades a facilitar-lo. D'entre tots els possibles moments escolars destinats a dialogar podem destacar les converses personals amb el tutor, els comentaris i discussions casuals fets a propòsit de qualsevol fet que mereixi un intercanvi d'opinions i, sobretot, *l'assemblea*.

La vida en l'aula, la regulació de la convivència, el sentit de ser part solidària d'un grup de companys, els projectes de treball escolar, la comprensió del que la institució escolar espera de cada un dels seus alumnes, la convivència amb la figura del professor, i probablement altres aspectes de l'experiència col·lectiva tenen en el llenguatge, en el diàleg entre tots els participants en la vida escolar, l'instrument bàsic per constituir-se. Es tracta, doncs, de reinventar l'aula com a espai de diàleg, com a lloc per posar en comú, a través del llenguatge, tot allò que ens passa i tot allò que hem de fer o volem fer. Viure en comú és viure parlant i això perquè dialogant és possible elaborar una comprensió conjunta de tot el que afecta el col·lectiu i a cada un dels seus membres, perquè facilita també la construcció acordada de solucions als conflictes, de normes de convivència, o de plans de treball; finalment, a través del diàleg cadascú es veu i se sent compromès amb tots els companys amb què ha parlat. Per tant, l'organització d'una escola o d'un grup-classe que vulgui propiciar la construcció d'una personalitat moral respectuosa per les normes, responsable respecte al grup a què pertany i lliure en les seves opinions i comportaments, pensem que hauria de configurar-se, almenys, en torn de la generalització del diàleg i de la implantació de moments col·lectius per a parlar. Aquest és per a nosaltres el repte d'una escola democràtica: ser capaç de constituir un clima que possibiliti el diàleg entre tots els implicats.



## LES ASSEMBLEES DE CLASSE: ANÀLISI D'UN CAS

19

P. Coleman  
M. Ibáñez  
E. López  
F. Turmo

En l'article anterior s'ha explicat en quina mesura el diàleg i les assemblees escolars són instruments bàsics per afavorir la construcció d'una personalitat moral caracteritzada pel respecte autònom a les normes collectives, la cooperació entre els iguals, i la solidaritat amb el grup. Donada la importància que s'ha concedit al diàleg i a les assemblees, els dedicarem les pàgines següents de manera específica. Més endavant analitzarem, a partir d'una experiència pràctica, alguns dels elements que configuren el diàleg alumnes-mestre en situació d'assemblea (torns de paraula, comparació entre la quantitat d'ús de la paraula dels alumnes i la del mestre, funcions dialògiques de les intervencions del mestre, i temes de debat). Finalment, apuntarem algunes orientacions molt generals sobre el que pot fer l'educador per facilitar el diàleg en les assemblees.

### Què és una assemblea?

Les assemblees són el moment institucional de la paraula o el diàleg. Són el moment en què el col·lectiu es reuneix per reflexionar sobre si mateix, per prendre consciència de si mateix i per transformar-se en tot allò que els seus membres

considerin oportú. Per aconseguir aquestes finalitats, una assemblea disposa d'un temps normalment previst regularment i amb participació. Disposa també de certs costums que solen singularitzar-la respecte a altres moments escolars: a vegades els alumnes se situen de manera diferent de com ho fan en les altres estones de classe, sovint utilitzen ajudes com les cartelleres de temes, els moderadors i les llibretes per als acords. A més a més, durant l'estona que dura l'assemblea, la feina habitual de la classe s'atura i el mestre sol modificar —perceptiblement o imperceptiblement— el seu paper d'informador i controlador privilegiat. Aquests i altres trets fan de l'assemblea un moment amb característiques institucionals peculiars. Ho és perquè l'assemblea esdevé normalment una possibilitat que ofereix l'escola i que tothom sap que té a la seva disposició per poder-hi dir la seva, de manera que acaba convertint-se en un moment simbòlicament important i inscrit en la memòria i els hàbits de tots. També tothom sap que les coses que es diuen i s'acorden en l'assemblea vinculen; és a dir, l'assemblea té una transcendència institucional que cap altra forma de conversa escolar sol aconseguir. Finalment, l'assemblea és per sobre de tot un lloc per fer ús de la paraula, per dialogar. És un lloc i un temps



per parlar plegats —alumnes i mestres— de tot allò que els passa o de tot allò que han d'organitzar. Parlant, doncs, miraran de millorar la vida col·lectiva i de començar a fer el que hagin acordat.

L'assemblea, en tant que reunió per parlar, sol tenir les funcions que a continuació referirem. En primer lloc, l'assemblea compleix un clar paper *informatiu*: tant els mestres de manera vertical, com els alumnes de manera horitzontal, la poden utilitzar per fer saber tot allò que consideren rellevant i important per a tothom. L'assemblea és també la reunió d'*anàlisi* del que ha passat, és l'estona que tots dediquen a esbrinar el sentit del que han viscut, les causes dels problemes que tenen, o els motius que dificulten les tasques escolars. En tercer lloc, en l'assemblea, per una part, *es decideix i s'organitza* el que es vol fer i, per l'altra, *es regula* la vida de la classe. Projectes de treball i normes de convivència són els dos resultats d'aquesta funció. Sovint les assemblees serveixen també com a *trobada catàrtica*, com a lloc per a esbravar-se, per dir-ho tot i, de fet, tornar a començar més tranquils. Finalment, l'assemblea és senzillament una *possibilitat oberta* que tothom té per posar-hi el que cadascú hi vulgui posar.

Com ja s'ha dit, però, l'assemblea és un moment institucional destinat a parlar conjuntament: a dialogar. En aquest sentit, podem dir que el dià-

leg és a la vegada un fi en si mateix i un mitjà per aconseguir altres finalitats. En primer lloc, i en la mesura que el diàleg compleix uns criteris mínims que el fan democràtic, esdevé ja un dels principals objectius de les assemblees. Si les assemblees únicament servissin per fer parlar democràticament i amb voluntat d'entendre's estarien ja justificades. Aprendre a dialogar és, probablement, una de les fites més importants en l'aprenentatge de la vida en comú i de l'educació moral. Però, a més a més, el diàleg és també un mitjà que facilita la comprensió de l'entorn personal i social —entendre els altres, entendre el que diuen, i entendre els temes i situacions sobre els quals es debat—, facilita també l'elaboració de normes de convivència i plans de treball, i finalment provoca cert nivell de compromís respecte de tot allò que el col·lectiu acorda. Participar en un procés de comprensió i construcció de normes i projectes amb llibertat i igualtat quant a l'ús de la paraula inevitablement compromet. Qui participa lliurement i amb plenitud de drets se sent lligat a complir el que ha acordat.

### El diàleg en les assemblees

Donada la importància concedida al diàleg que alumnes i mestres viuen en les assemblees és con-

venient intentar conèixer amb una mica més de precisió què passa realment quan uns i altres parlen, què fan i com ho fan. La investigació que a continuació descriurem breument intenta estudiar alguns elements que caracteritzen el diàleg en qualsevol mena d'assemblea. Aquests elements ens semblen prou significatius per copsar les principals característiques dels intercanvis dialògics que allí es van produir, i també per donar-nos algun criteri que ens permeti atansar-nos a una assemblea i entendre-la millor. Els elements estudiats foren:

- Els torns de parla.
- La quantitat de producció lingüística que respectivament elaboren mestre i alumnes.
- Les funcions dialògiques de cadascuna de les intervencions del mestre.
- Els temes sobre els quals es dialoga.

Les dades i comentaris que es presenten a continuació són el resultat d'un estudi fet amb alumnes de setè en una escola municipal de la ciutat de Barcelona durant els mesos de febrer a març del curs 1989-90. Es van enregistrar deu assemblees en àudio i vídeo, posteriorment es varen transcriure i estudiar. A continuació presentem el resum de les dades obtingudes que considerem més significatives.<sup>1</sup>

### Qui i quan parla?

Un dels aspectes més elementals a conèixer en l'estudi del diàleg en situació d'assemblea és el de la distribució de la paraula entre el professor i els alumnes. Ens sembla important, perquè dialogar suposa que tothom emprí la paraula amb la màxima igualtat, i a l'escola la paraula massa vegades queda monopolitzada pel professor, o a vegades per uns pocs alumnes. Un diàleg democràtic suposa una distribució equitativa de les possibilitats de parlar. Per esbrinar la distribució de la paraula hem estudiat dos aspectes: primer, la successió de torns de parla; i en segon lloc, la quantitat de producció oral que fan respectivament el mestre i els alumnes.

Amb l'estudi referit als *torns de parla* es va vo-

ler determinar la distribució entre alumnes i professor de les vegades que els uns i l'altre prenen la paraula. En definitiva, es tractava de saber en quina mesura el professor respon sempre, sovint, quasi mai o fins i tot mai a les intervencions dels alumnes. Per tant, es volia saber amb quina probabilitat darrera d'una intervenció d'un alumne hi haurà una intervenció d'un altre alumne o una intervenció del professor. Si els alumnes parlen entre ells amb escasses intervencions del professor estem davant d'una assemblea construïda fonamentalment per ells, si en canvi el professor sol intervenir molt freqüentment entre dues aportacions dels alumnes, estem davant d'una assemblea dirigida —en el contingut, en la forma o en tots dos aspectes— pel professor. Els dos models tenen avantatges i inconvenients, però el que no es pot perdre mai de vista és allò que pretenem: distribuir equitativament i eficaçment la paraula, i facilitar el diàleg entre tots.

Quant a les assemblees analitzades, hem comprovat com gairebé sempre darrera de la intervenció d'un alumne intervén la professora, i per tant només en comptadíssimes ocasions un alumne contesta, complementa o rebutja una intervenció d'un company. Aquest tipus de distribució de la paraula col·loca la mestra com a punt de referència centralitzador i dibuixa un tipus de diàleg unidireccionalment dirigit vers ella. Per valorar més acuradament aquest fet, caldria saber amb precisió si les intervencions de la mestra eren de tipus formal i pretenien facilitar el diàleg donant paraules, resumint o centrant el debat, o eren en cada cas intervencions sobre el contingut. També caldria saber el volum de les intervencions que realitza la mestra. A aquest tema dediquem el paràgraf següent.

La part del treball referida a la *quantitat de producció oral* que respectivament varen elaborar professor i alumnes vol comparar en quina mesura van parlar cada un dels participants. En el nostre cas no hem analitzat diferencialment quan parlava el professor i cada alumne per separat, sinó que hem considerat el grup-classe com si estigués dividit únicament en dos actors: el professor, per una part, i els alumnes en conjunt, per l'altra. Hem mirat, doncs, en quina mesura parla el professor i en quina mesura parlen tots els alumnes. Comparar la producció oral d'un i dels altres ens dóna idea de fins a quin punt la distribució de la paraula ha estat equilibrada, tot i que el concepte d'equilibri sigui difícil d'establir per-

1. COLOMAN, M. P.; IBÁÑEZ, M.; LÓPEZ, E.; TURMO, F., *Las asambleas en la EB*. Treball mecanografiat.



què no està del tot clar quan un professor està acaparant la paraula o quan n'està fent un ús deficitari. Assolir l'equilibri sol dependre de la dinàmica del grup-classe, i aquesta és sempre diferent i fa molt difícil donar una indicació fixa i única. Alguns, però, han suggerit que, en circumstàncies normals, i parlant sobre un tema del qual el mestre hagi de donar alguna informació, convindria que no superés el seixanta per cent del volum de parla total.

En el nostre cas podem veure com la quantitat mitjana de producció oral elaborada pel professor al llarg de les deu assemblees observades se situa en un 85,3%, el que representa una alta proporció en el total de producció oral. A continuació reproduïm els percentatges de producció oral de la mestra i els alumnes en cada una de les deu assemblees.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	
Alumnes:	21	10	17	16	14	10	7	10	16	26	$x = 14,7\%$
Professor:	79	90	83	84	86	90	93	90	84	74	$x = 85,3\%$

Els resultats d'aquestes dues aproximacions —distribució dels torns de parla i quantitat de producció oral— ens permeten dir que durant el temps analitzat la mestra va considerar que havia d'orientar amb intensitat l'assemblea.

### Què va fer el professor quan parlava?

La segona part del treball ha intentat esbrinar les intencions comunicatives del professor. És a dir, es pretén saber què fa o què pretén fer el professor quan intervé durant les assemblees. Per aconseguir-ho s'ha revisat i adaptat una tipologia de funcions comunicatives ja coneguda, i posteriorment s'han analitzat les intervencions del professor durant les deu assemblees transcrits, i s'han situat en el lloc que els corresponia en la tipologia de funcions. Els resultats ens donen una aproximació prou acurada de quines són les tasques que el professor havia de dur a terme durant les assemblees considerades i els objectius que pretenia assolir.

Vàrem partir de la llista de funcions comuni-



catives que a continuació resumim.

*Funció de regulació:* pretén exercir una influència restrictiva o directiva. Fixar normes, regles o pautes morals.

*Funció explicativa:* pretén fer exposicions i desenvolupar temes, donar exemples, raons, justificacions. Aclarir, demostrar, verificar i informar.

*Funció de facilitació:* pretén ajudar al desenvolupament de l'assemblea. Generalitzar, resumir, estimular, avaluar, recordar, demanar col·laboració, planificar.

*Funció de resposta:* respondre a preguntes, dubtes o rèpliques dirigides al professor. Satisfer demandes, interpretar, reconèixer errors.

*Funció d'afectivitat positiva:* expressar actituds d'estima, de suport, d'ànim, de condescendència.

*Funció d'afectivitat negativa:* expressar actituds que denoten rebuig, amenaça, comparació.

F. Regulació .....	19,23%
F. Explicatives .....	21,35%
F. Facilitadores .....	24,73%
F. Resposta .....	10,14%
F. Afect. positiva .....	6,59%
F. Afect. negativa .....	17,26%

Com mostren les dades del conjunt de les assemblees analitzades, bona part de les intervencions de la professora s'orienten en la direcció de possibilitar un bon desenvolupament de l'assemblea, ja sigui reforçant el paper del moderador i la distribució dels torns de paraula, dels temes a treballar a cada sessió, com també en la d'avaluar, recordar o aclarir, a manera de síntesi, les diferents intervencions i aspectes destacables sobre els diferents temes tractats.

### De què parlen els alumnes i el professor?

La darrera part de l'estudi es va centrar en la consideració i classificació dels temes discutits durant les deu assemblees estudiades. La pretensió en aquest moment fou únicament conèixer quines havien estat les preocupacions, problemes i interessos que centraren l'atenció d'alumnes i professor. En altres tipus d'estudi seria convenient treballar també la manera com els temes maduren i com canvia el tractament que d'ells fan els alumnes i les solucions que aporten; també seria interessant estudiar com en el procés de diàleg es va construint un coneixement social i mo-

ral comú entre el professor i els alumnes. En aquest moment, però, la nostra intenció era únicament conèixer i classificar els temes objecte de debat en les assemblees analitzades.

Metodològicament es va procedir de manera similar a com ho férem en l'anterior apartat. Construint i provant una tipologia de temes i després situant totes les temàtiques considerades en algun dels tipus. Quant a la tipologia, definim breument a continuació els àmbits temàtics, i n'adjuntem el percentatge en què es va presentar en el conjunt de les assemblees.

- Planificació i organització de sortides i activitats (30,23%)
- Informacions generals (23,26%)
- Ordre intern. (Sol·licituds de voluntaris per a la campanya electoral, neteja de passadissos, avaluació i eleccions nous càrrecs (18,60%)
- Informació-fixació i recordatori de normes i actituds (16,28%)
- Conflictes entre iguals (11,62%).

L'activitat de les assemblees es va centrar bàsicament en aspectes organitzatius i en informacions generals relacionades amb el conjunt de la vida de l'escola. Temes generalment plantejats pel mestre.

### Suggeriments per a facilitar el diàleg

A partir de la consideració de les dades anteriors, i fent ús de les experiències que sobre aquesta temàtica hi ha publicades, voldríem enunciar alguns criteris que pensem que poden ser útils per a facilitar el diàleg en les assemblees escolars.

1. Considerem que no s'ha de buscar ni intentar definir un model ideal de conducció d'assemblees. Pensem que hi ha moltes maneres de portar amb correcció una assemblea i que cada professor ha d'adquirir un estil personal amb el qual es trobi bé. Malgrat tot, pensem també que hi ha alguns criteris molt generals que poden donar pistes d'utilitat.

2. Acostuma a ser molt positiu en la conducció de les assemblees mirar d'evitar el directivisme respecte a la temàtica que es discuteix (emetre un excés d'opinions o valorar sovint el que

**24** diuen els alumnes), i en canvi controlar més directivament la forma en què es discuteix (mantenir el tema centrat, fer respectar els procediments, ajudar a fer síntesi i, de fet, actuar de manera que la discussió avanci amb autonomia).

3. No defugir els temes polèmics, protegir la divergència d'opinions entre els participants, i alhora ajudar que acostin posicions i trobin solucions als seus problemes.

4. Restar allunyat tant d'una postura totalment expectant i inhibida que deixi tot el pes de la discussió en mans dels alumnes, com d'una postura de constant intervenció que «resolgui» a la

manera adulta tots els problemes. Es tractaria de deixar-los discutir i resoldre els temes que es plantegen i, a la vegada, ajudar-los a fer-ho amb la màxima correcció.

Per sobre, però, d'aquests i d'altres criteris indicatius que podríem anar definint, pensem que el darrer regulador que orienta l'activitat professional dels mestres en aquest camp és el voler fer de la classe un lloc de diàleg democràtic. Quan els mestres estem realment moguts per aquest interès, solem acabar trobant formes útils i eficaces de conduir el grup-classe en direcció a formes de diàleg cada vegada millors.

## ACTITUDS DE L'EDUCADOR PER UNA ESCOLA DIALÒGICA



Xus Martín

Probablement, en l'afany per construir una escola democràtica i en l'intent de fer de l'escola una comunitat justa, el rol de l'educador sigui un element clau i definitiu.

La relació que en el marc escolar estableix l'adult amb l'infant, possibilita o dificulta un creixement orientat cap a l'autonomia i la responsabilitat personal. A ell escau de ser, a la vegada, un element insubstituïble de referència que els alumnes hauran de tenir sempre present, i un possibilitador de la participació de tots en la vida col·lectiva de l'aula, en la resolució dels conflictes inevitables que hi sorgeixen i en l'elaboració de normes comunes de convivència. De fet, l'educador ha de ser l'impulsor d'un diàleg en el qual tothora parlin les exigències socials i escolars; i els punts de vista dels alumnes, de manera que a poc a poc es vagi bastint una idea del que és viure plegats de manera justa.

En aquest article tractarem el tema de la intervenció de l'adult en aquesta mena de processos educatius, a partir de l'aportació de Joaquim Franch. Aportació en la qual trobem els trets més significatius i característics de l'enfocament personalitzat de Carl Rogers.

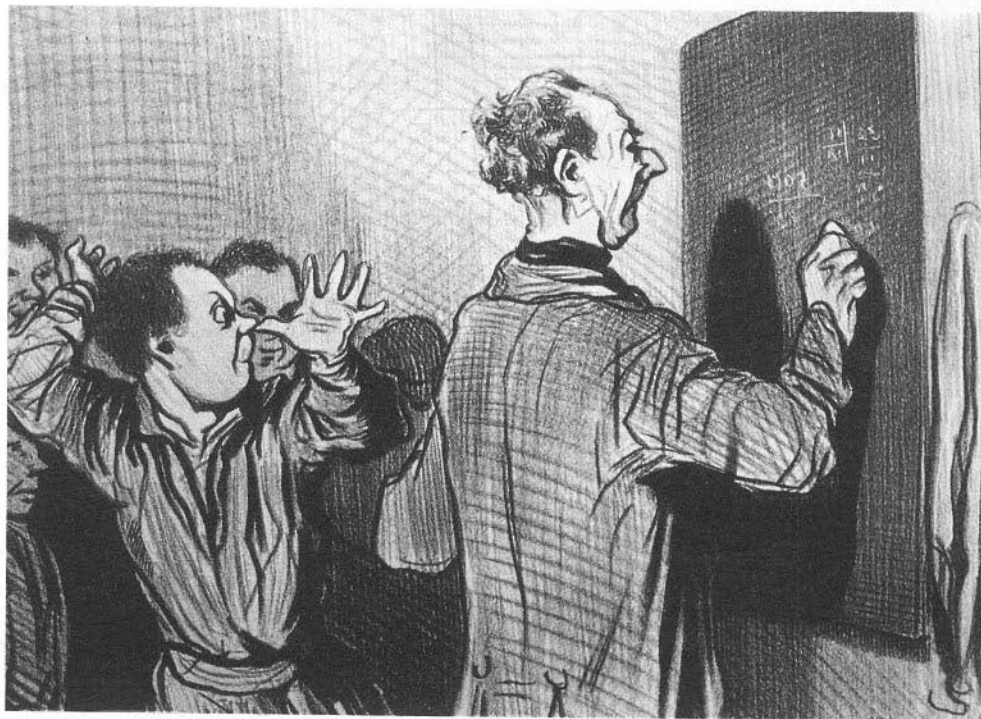
La dedicació de J. Franch a diferents àmbits

educatius (escola, esplai, escoltisme, etc.) permet dibuixar un perfil d'educador comú i assenyalar-ne la funció específica: facilitar un procés, «el procés de convertir-se en persona».

Plantegem el tema a partir de cinc actituds de l'educador que, si bé suposen una unitat, el fet de tractar-les per separat, en facilita l'explicació:

- l'educador comprensiu;
- l'educador autèntic;
- l'educador, elaborador de conflictes;
- l'educador, facilitador de la comunicació;
- l'educador creatiu i compromès.

Com anirem veient, el model d'educació moral que es deriva del perfil d'educador que Franch dibuixa, és un model antiautoritari, centrat en la persona i en la seva capacitat i tendència cap al creixement i el desenvolupament positiu. Es basa en el raonament i la capacitat crítica del subjecte per a decidir i optar davant les situacions conflictives que se li presenten i en la creença que l'educand ha de tenir plena autonomia i llibertat en les seves opcions. No respon, per tant, a un model educatiu de valors absoluts: la valoració o el judici mai no vindrà donada per un element ex-



tern al mateix individu. Tampoc no és, però, un model de tipus relativista. Com veurem, Franch parteix del diàleg i la confrontació com a elements ajudadors de la persona i com a eines insubstituïbles en la creació d'una societat justa i democràtica.

### L'educador comprensiu

Les implicacions d'aquesta actitud es poden sintetitzar en una paraula: acollida. Acollir i comprendre el noi o noia vol dir acceptar-lo sense més raons. Estimar-lo sense que l'altre s'hagi de «guanyar» l'estima de l'educador. És una comprensió gratuïta que convida a l'altre a manifestar-se tal com és, sense necessitat de manipular la pròpia identitat.

Saber estar al costat de l'altre en el moment i de la manera que l'altre ho necessita requereix una sensibilitat i una capacitat d'escoltar profunda que no queda en les paraules, sinó que sap entendre allò que l'altre no encerta a dir.

L'acceptació comprensiva de l'altre passa per estimar la seva experiència, amb les seves victòries i els seus fracassos, estimar també els errors

i les mancances que l'altre té, sense constituir-se en jutge de la realitat que li arriba.

Posar-se al costat no vol dir treure-li el lloc, «donar-li» la solució correcta, sinó restar prop d'ell. Tampoc no vol dir un respecte fàcil i passiu, fet d'inhibició i absència de compromís amb l'altre. L'actitud de l'educador requereix una intensa activitat personal orientada a facilitar el procés de creixement de cada noi i cada noia.

No n'hi ha prou, però, de comprendre i estimar l'altre. Cal també que aquesta comprensió positiva sigui captada per la persona. El noi, la noia, s'ha de sentir estimat. Ha de viure l'experiència de ser acceptat per l'altre sense condicions. És aquest sentiment de ser comprès el que els permetrà transformar les seves angoixes i pors en un sentiment de seguretat i solidaritat.

Veiem en aquesta actitud una visió altament valoritzadora de l'ésser humà. El model d'educació que se'n deriva és enormement personalitzador i centrat en el subjecte com a realitat rica i complexa destinada a créixer. No hi ha judicis a priori, ni correspon a ningú dirigir o manipular la vida de l'altre. És també un model que implica una gran responsabilitat: la de dirigir i governar la pròpia existència.

## L'educador autèntic

«Ésser personalment present»,<sup>1</sup> que en expressió de Carl Rogers equivaldria a dir ésser autèntic, congruent, mostrar-se a l'altre sense màscares, sense disfresses, d'una manera transparent. Ser capaç de manifestar obertament els sentiments. No posar en joc més que aquelles actituds que hom sent realment com a pròpies.

«Ésser personalment present» implica un grau alt d'autoestima. Passa forçosament per acceptar-se tal com és. Només acceptant, comprenent i estimant la pròpia història hom pot comprendre i estimar els errors, les pors i les flaqueses de l'altre.

Franch, en parlar del tema, assenyala dos possibles riscos.

- el risc de «fer de», però no ésser un mateix,
- el risc del narcissisme, de l'actuació centrada en l'expressió d'un mateix.

Ésser autèntic no vol dir, per a Franch, dimitir o renunciar del rol d'educador, del rol d'adult. Cadascú, des de la seva posició, ofereix a l'altre un tracte personal en la relació nen/educador. Però també com a educador cal valorar al màxim la figura del nen.

## L'educador, elaborador de conflictes

Aquesta seria una de les principals funcions que, des del punt de vista de J. Franch, hauria d'assumir l'educador.

En parlar d'aquest aspecte, Franch es manifesta per un model d'intervenció educativa menys directiu i més respectuós: «el conflicte ha d'ésser resolt pels qui el viuen, que són els nois.»<sup>2</sup>

La creença que cadascú té dins seu «la solució» dels seus propis problemes determina en certa manera el tipus d'ajuda externa que es pot donar. Coincideix totalment amb la definició que C. Rogers fa de la «relació d'ajuda». Ambdós participen de la idea que l'ésser humà té una capacitat latent (o manifesta) de comprendre's a si mateix i que tothom té els recursos suficients per

resoldre els propis problemes d'una manera satisfactòria. Veiem la concepció altament positiva que hi ha de la persona humana. D'aquesta visió optimista i revaloritzadora es deriva un tipus d'intervenció pedagògica no directiva, «teràpia centrada en el client», que anomenarà Carl Rogers.

Ens podríem preguntar quina funció li resta a l'educador en un model que considera cada persona suficientment capacitada per resoldre els seus problemes.

Tant Rogers com Franch són prou conscients de les situacions en què la persona queda «bloquejada» i aquesta capacitat minva o resta en estat latent esperant una situació més bona per manifestar-se.

El paper de l'educador, doncs, se centraria en aquest aspecte: afavorir o crear les condicions adequades perquè l'individu pugui restablir les seves potencialitats. El mitjà per crear aquestes condicions no és altre, segons Rogers, que la relació que es pot generar quan hom se sent acceptat, comprès i estimat «en» i «des de» la pròpia misèria. A partir d'aquest moment està en disposició d'iniciar el camí de la recerca personal.

«Si puc crear un cert tipus de relació, l'altra persona descobrirà en si mateixa la capacitat d'utilitzar-la per a la seva pròpia maduració i d'aquesta manera es produiran el canvi i el desenvolupament individual.»<sup>3</sup>

Una nota a destacar és que Franch parteix, sovint, del conflicte com a moment privilegiat per créixer. Veu en els conflictes les situacions idònies que tant a nivell de grup com a nivell personal poden significar un estímul per continuar avançant. És molt interessant des del punt de vista educatiu subratllar aquest aspecte, perquè suposa optar per un model basat en el conflicte, en el diàleg i en el judici moral. Les solucions mai no són a priori, ni són individuals, la solució d'un conflicte de grup passa pel raonament i el diàleg entre els implicats. La tasca de l'educador és facilitar aquest procés i donar els elements necessaris perquè els nens es puguin formular al més elaboradament possible el conflicte.

«La intervenció ha de consistir a ajudar els nois a formular-se, tan explícitament com sigui possible, de quina manera viuen el conflicte.»<sup>4</sup>

1. FRANCH, J.; *L'animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de monitor*, p. 36.

2. FRANCH, J., *L'animació de grups d'esplai i de vacances.*

*Fer de monitor*, p. 38.

3. ROGERS, C., *El proceso de convertirse en persona.*

4. *Op. cit.*, p. 40.



Podem apreciar un fort contrast en comparar el tractament del conflicte en Franch amb pedagogies més tradicionals. Mentre que per a aquestes el conflicte seria una realitat destinada a desaparèixer o, si més no, s'hauria d'intentar evitar-la, Franch veu en els conflictes un element ric que genera vida i creixement. El conflicte no és una realitat negativa ni té perquè ser amagada. Ben al contrari, és una realitat per viure-la intensament i d'una manera conscient. Els conflictes són uns moments privilegiats en la vida del grup.

#### **L'educador com a facilitador de la comunicació**

Animar la vida del grup, facilitar la comunicació és una de les tasques fonamentals del mestre o monitor en la proposta de J. Franch. Dins aquesta funció de l'educador es poden diferenciar dos aspectes.

1. Un primer que fa referència a la capacitat de l'adult per obrir canals d'intercomunicació, per procurar intervencions en moments informals, en moments en què les aportacions poden

ser més riques pel grau d'espontaneïtat que comporten. La capacitat del mestre per crear situacions on de manera explícita i sistemàtica s'expressen idees, es formulen propostes concretes, és a dir la creació d'espais de diàleg (assemblees, debats, etc.). Aquesta oferta d'espais de diàleg es pot estendre a la capacitat del mestre per oferir espais materials més informals i creatius que faciliten la informació i la comunicació entre els membres del grup alhora que agilitzen la vida col·lectiva (parets, taulers d'avisos, bústia de propostes, diaris escolars, etc.).<sup>5</sup>

2. Un segon aspecte fa més referència a la capacitat del mestre per implicar-se en els projectes del grup. Per establir relacions personals i properes amb els nois. La capacitat no només per animar, sinó també per participar com un més en accions i activitats col·lectives, per contribuir i esforçar-se en la realització de projectes de grup, no d'una manera autoritària i on la seva funció consisteix a dirigir. L'educador comunicatiu se si-

5. FRANCH, J.; PELACH, J., *Construir un projecte d'escola*, p. 59.

tua en aquell que confia en les capacitats i potencialitats del grup i s'esforça a facilitar el progrés dels nois i noies, entenent que ells ja saben on han d'anar i que no és funció seva canviar la direcció del grup.

«El reconeixement per part de cadascú que l'altre és; que és una persona, que té un valor, que sap —almenys en part— el que es fa, que té una intuïció del que vol. Això és el que defensem quan parlem d'estimar l'altre, confiar-hi, ésser-ne solidari.»<sup>6</sup>

### L'educador creatiu i compromès

Sota aquest títol volem recollir totes les aportacions de Franch que reclamen i potencien una figura d'educador oberta al medi, capaç de donar sortida a les necessitats socials, desperta per captar els interrogants dels nois sense tancar ni ometre cap idea, cap intuïció per «destartalada» que sembli, el coratge per obrir nous camps d'acció i d'intervenció (de fet, la seva vida en fou un clar testimoniatge), i la capacitat de relació necessària per implicar-se en projectes i caminar en grup.

El model d'educació que de la seva obra es deriva no és un model individualista absent de com-

promís. La capacitat crítica i transformadora són la base de la seva aportació.

Franch opta per una actitud crítica i transformadora de la societat, i veu en l'educació l'element fonamental per aconseguir aquest objectiu. Creu que l'experiència d'una educació viscuda en democràcia i llibertat garanteix, en bona part, una societat futura més justa i solidària.

\*\*\*

Per concloure aquest article que hem dedicat a la figura de l'educador, volem dir que el sentit de la presència de l'adult és expressat de manera radical en el pensament de J. Franch. L'autor parteix de l'impuls natural a desenvolupar-se com a origen de qualsevol intervenció, però assenyala seguidament el valor d'una acció intencional per part de l'adult.

«La forma com cada noi concreta aquest impuls per situar-se en l'entorn, la forma com cada noi arriba a entendre el seu entorn, la forma com cada noi formula les seves necessitats de manera que fent-ho orienta com viurà, depèn de la història del noi o la noia i de la lectura que hagi fet de la història d'abans, del que hagi entès del seu discurs (...).

»Què passa si al costat del noi hi ha algú per ajudar-lo? Passa que el noi no només adquireix capacitat per viure i per actuar amb eficàcia en el seu quotidià, sinó que, a més a més, adquireix comprensió del seu quotidià.»

6. ROGERS, C., *El proceso de convertirse en persona*, p. 42.

7. FRANCH, J., *L'animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de monitor*, p. 5.



## LEGISLACIÓ I PARTICIPACIÓ DELS ALUMNES

Miquel Martínez\*

En una societat pluralista, la voluntat de crear un ambient on el joc de drets i deures sigui una constant és un dels objectius que l'escola ha d'assolir si vol contribuir a formar els seus alumnes en els hàbits i habilitats per a la convivència i la participació en projectes col·lectius.

Tot i que aquesta voluntat és compartida per tots: pares, professors, alumnes, la resta del personal de l'escola i l'administració educativa, la realitat escolar ens demostra que no és viscuda de manera plenament satisfactòria. Sovint els drets i deures dels alumnes i la seva participació en els Consells Escolars comporten certs graus de frustració que no afavoreixen de cap manera l'objectiu que va inspirar el reconeixement d'aquests drets i deures i la creació dels Consells Escolars amb participació d'alumnes a partir del cicle superior de l'Educació Bàsica.

Potser dos dels elements claus d'aquesta contradicció siguin, d'una banda, l'escassa delimitació dels àmbits on aquesta participació dels alumnes es reclama en igualtat de condicions amb altres sectors de la comunitat educativa, i per l'altra l'escassa participació dels alumnes en l'establiment del conjunt de drets i deures que els afecten.

El Decret 226/1990 de 4 de setembre de la Generalitat de Catalunya, sobre drets i deures dels alumnes als centres de nivells no universitaris de Catalunya, desplega la Llei Orgànica 8/1985 de 3 de juliol, LODE. A través d'aquest decret es pretén establir el marc jurídic que reguli els drets i deures dels alumnes i, com tot marc legal, és d'obligat compliment i no pot arribar a contextualitzar-se en el si i la dinàmica de cadascuna de les escoles del país. Es tracta d'un conjunt d'articles que atenen una part important dels drets dels alumnes i que, encara que seria desitjable que no fos necessari per obligar al seu compliment, l'experiència ens demostra que cal la seva presència per tal de garantir el respecte a aquests drets per part de tothom. El decret presenta un capítol de drets, un de deures, un altre relatiu al règim disciplinari i els capítols de disposicions generals, addicional, transitòria i finals.

Però el decret no estableix en cap moment àmbits diferenciats, espais identificables on els drets i deures es concretin per edats dels alumnes i per

\* Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona



la transcendència i implicació que el seu exercici representi en la realitat escolar.

És de suposar que el legislador i els membres del Consell Escolar de Catalunya no pretenien, amb aquest text, arribar tan lluny, i potser també que aquest sigui un nivell de competències i regulació a desenvolupar per l'escola i el conjunt de membres que formen la comunitat escolar.

Pensem que si això no es fa, el Decret pot ésser poc útil i fins i tot pot afavorir molt escassament un dels drets que el mateix decret estableix en l'article quart, en dir que per tal de fer efectiu el dret a rebre una formació que permeti als alumnes aconseguir el ple desenvolupament de la seva personalitat, la formació dels estudiants haurà d'atendre la formació en el respecte als principis democràtics de convivència i els drets i llibertats fonamentals.

L'únic punt de referència del document, i en general d'altres documents semblants, en referir-se a la comunitat educativa, és l'escola en la seva globalitat. No analitza ni considera altres àmbits, excepció feta del Consell de Delegats, format per representants dels alumnes del centre. Quan fa referència al Consell de Delegats, indica que estarà format pels delegats elegits lliurement pels estudiants de cada curs o classe. Tampoc no fa referència a les diferents edats dels alumnes d'una escola, per exemple de primària i/o de primària i secundària. Quan fa referència a les funcions del Consell de Delegats, i la mateixa cosa serveix si ens referim al Consell Escolar, les funcions dels

alumnes representants són les de rebre o emetre informació i donar suport i assessorament als seus representants en l'òrgan superior de participació.

Sincerament, amb aquests plantejaments es reconeix i exigeix allò que tots coincidim a assenyalar com a mínim, però que crec que molts professionals de l'educació coincidirem a considerar del tot insuficient.

L'objectiu no és que els alumnes participin en les decisions dels adults com a observadors i així aprenguin allò que més endavant practicaran amb la majoria d'edat legal. La creació dels Consells de Delegats i dels Consells Escolars pretén, en teoria, quelcom diferent i més profund. Però el desplegament de les disposicions que regulen aquests òrgans no arriba a concretar, ni en el seu esperit ni en la seva lletra, objectius concrets que suposin passes decidides cap a un model d'escola on els principis d'una comunitat democràtica siguin presents. Probablement aquests principis no poden quedar reflectits en un document legal i sí en el tarannà de cada dia a l'escola, en la forma de crear un ambient just i democràtic, en la forma de transformar l'atmosfera moral de l'escola en una comunitat justa i democràtica, d'acord amb els plantejaments de Kohlberg (1978) i de Power i Reimer (1978). Per això les reflexions que segueixen no estan formulades amb la pretensió d'inspirar un document legal més concret i concís sobre la participació dels alumnes a l'escola. La manca d'un document així pot ésser positiva si els equips de mestres i professors de les diferents escoles es plantegen l'objectiu de treballar la participació dels alumnes amb tota la seriositat que requereix el tema i amb tot el rigor pedagògic que aquest aprenentatge comporta.

Convé diferenciar l'espai del grup classe, l'espai del cicle, l'espai de l'escola, infantil, primària o secundària, i el de la institució en la seva totalitat. Probablement no és possible plantejar-se alternatives diferents als actuals Consells Escolars per a l'espai de la institució, precisament a causa de l'escassa tradició democràtica que l'escola té en relació a la participació dels alumnes. En una gran part d'escoles encara està per fer allò que és necessari per construir la comunitat democràtica: viure un ambient democràtic a la mesura dels interessos dels alumnes i en relació a aquells valors i contravalors que tenen sentit en cada moment evolutiu.

Però això no és possible fer-ho de manera genèrica; és diferent si es procura a cicle inicial o a



cicle superior, és diferent en una escola primària que en una escola de secundària. Però en tots els casos requereix posar-se a construir sistemes que regulin la presa de decisions i la implicació de tots en el seu acompliment en temes i sobre temes adients a cada tram del sistema educatiu i rellevants per als alumnes de l'edat de què es tracti. Poc importa als alumnes de cicle superior el presupost i balanç de l'escola i en canvi els importa molt l'estil, el tracte i el respecte que tot professor manifesta en la seva relació amb ells, i que sovint és difícil d'analitzar en termes de Consell Escolar. Sovint els temes que interessin els alumnes, que són rellevants per a ells perquè els viuen cada dia, són «poc importants» per a ésser tractats al Consell Escolar; això és especialment palpès si pensem per exemple en el cicle inicial. Aquesta desconexió entre els interessos reals dels alumnes i els temes que es tracten a nivell de Consell es dona fins i tot, en ocasions, en el si dels Consells de Delegats: els més grans pensen que un problema d'horaris de l'esbarjo o d'ús de determinats espais de l'escola és menys important quan és una demanda dels alumnes més petits. D'alguna manera la importància de les demandes o els problemes plantejats es mesura i valora en funció de l'edat o el nivell dels alumnes que les plantegen. Els representants al Consell de Delegats reproduïxen amb facilitat el discurs dels adults al Consell Escolar i redueixen la importància de tot allò que, per la seva edat, consideren problemes de «nens» o «dels més petits».

És bo i positiu que en el Consell de Delegats es tractin temes de tots els cursos de l'escola; és fins i tot pedagògic perquè afavoreix el desenvolupament de la tolerància, la comprensió i el posar-se en el lloc dels altres. Però no és suficient, i pot ésser inadequat, si no es treballa a nivells més homogenis, per edats i comunitat d'interessos.

Tots sabem que la creació d'una comunitat justa i democràtica representa arribar a un elevat nivell de valoració institucional i de sentit de comunitat. Això és possible si existeixen uns valors normatius compartits que demanin implicació i acceptació col·lectiva, però no serà accessible per a tots els alumnes mentre els espais abastin ventalls d'edats tan amplis que els valors normatius que s'hi plantegen no puguin ser compartits perquè per a molts alumnes no són significatius a causa del seu moment evolutiu i dels valors propis d'aquesta fase.

No és un bon camí treballar la participació exclusivament a través de la implicació en el Consell Escolar o Consell de Delegats, on els valors que han de compartir-se, i que normativitzen l'espai de la institució escolar en la seva globalitat, afecten els nivells evolutius cognitius, socials i volutius dels alumnes més grans.

Hem de partir de la realitat de cada aula i de cada cicle. A partir del cicle inicial, mestres i alumnes han de conïure en un ambient en què els alumnes experimentin directament la realitat organitzativa del seu grup classe o cicle i on sigui possible tractar totes aquelles qüestions en què hi hagi desacord entre mestres i alumnes o entre aquests.

No defensem que el mestre sigui un més en el grup; això no és real. Defensem que els mestres mantinguin el seu status diferenciat del dels alumnes, però que malgrat això puguin entendre que el valor del diàleg i la decisió col·lectiva que no coincideix amb la seva és una eina a l'abast de l'acció pedagògica.

Perquè això sigui eficaç, els equips de mestres han de saber determinar quines qüestions són fixes i necessàries per al funcionament de la institució escolar i l'assoliment dels seus objectius.



Aquestes qüestions han d'ésser mínimes i no han d'ésser objecte de decisió per part de cap òrgan que no sigui el claustre o l'equip de mestres. A partir d'aquests mínims que tots els mestres de la comunitat escolar, de tots els nivells educatius, han de conèixer, la resta pot ésser objecte de construcció compartida per mestres i alumnes; en aquesta construcció serà possible i lícita la persuasió dels mestres, però sempre respectant la voluntat dels alumnes. Les propostes resultants d'aquesta feina han d'ésser exigides a tots els mestres i professors implicats en l'espai de classe o cicle de què es tracti.

No es tracta de generar assemblees i debats per a qualsevol decisió o activitat que es plantegi, sinó de potenciar un aprenentatge de formes de viure i convida democràtiques i justes partint de l'experiència. Piaget ens deia que els nens aprenen per l'experiència allò que significa obeir la regla, l'adhesió al grup social i la responsabilitat individual. Creiem que aquest aprenentatge es pot ajudar mitjançant l'experiència d'ambients que obliguin a viure la implicació i la participació com a formes de relacionar-se i de créixer com a membres d'un grup. Si això és una constant des dels més petits, la possibilitat, utòpica si es vol, de construir l'escola com una comunitat justa i democràtica i de fer de la nostra una societat més justa i democràtica és factible.

La feina pedagògica pot potenciar la participació dels alumnes i la seva implicació en les propostes elaborades col·lectivament no és un problema de legislació educativa ni social. El marc legal és, i serà sempre, insuficient, perquè el problema i la feina per a superar-lo rau en l'escola i en les petites agrupacions d'aules. És en aquests espais on s'aprèn a participar i on s'experimenta el joc de drets i deures, l'abús de poder del més fort o del més admirat, les conductes prosocials, l'altruisme, l'interès per la decisió col·lectiva, malgrat que no sigui compartida per tots, i on la implicació i el cultiu de la iniciativa, factors humans fonamentals per al progrés social i col·lectiu, poden ésser objecte de treball pedagògic.

El paper dels Consells de Delegats pot ésser fonamental, no com a òrgan d'elaboració de propostes per al Consell Escolar, sinó com a òrgan que reguli els conflictes entre grups classe o entre cicles, de manera que, malgrat les decisions de

cada col·lectiu en el seu espai, allò que pugui generar problemes amb els altres sigui motiu d'anàlisi i decisió compartida pels col·lectius afectats. És així que els Consells Escolars poden ser no tant l'òrgan màxim de participació dels alumnes en la vida escolar, perquè aquesta participació és poc equitativa, sinó més aviat un òrgan que, juntament amb els Consells de Delegats i les assemblees d'alumnes per aules i cicles, completa el triple escenari de participació dels alumnes en la vida escolar.

Els alumnes participarien així en el seu escenari natural, l'espai de l'aula i/o el del cicle, en l'escenari dels tercers, als quals pot afectar amb les seves decisions el Consell de Delegats, i en l'escenari que respon a la conjunció d'interessos de la societat dels pares, dels professionals de l'educació i dels alumnes: el Consell Escolar. En tots ells, i per efecte de l'acció dels mestres, el treball pedagògic en l'ús del diàleg, del debat i de l'assemblea, és cabdal i ha d'estar acompanyat d'activitats realistes que potencin la participació en decisions col·lectives significatives per als alumnes, amb la garantia que seran respectades de debó.

En el tema que ens ocupa, el discurs ha de ser més inductiu, a partir de l'experiència i de la realitat de l'alumne, i menys deductiu que els documents elaborats pel legislador.

## Referències

- AADD, *Ètica i escola. El tractament pedagògic de la diferència*, Edicions 62, Barcelona 1990.
- KOHLBERG, L.; WASSERMAN, E.; RICHARDSON, N., «Die Kooperative: Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School». En Portel, G. (Ed.) *Sozialisation und Moral: Neuere Ansätze zur Moralischen Entwicklung und Erziehung*, Beltz Verlag, Weinheim, Basel 1978.
- POWER, C.; REIMER, J., «Moral atmosphere: an educational bridge between moral judgement and action.» En: Damon, W. (Ed.), *Moral development*, Jessey Bass, San Francisco 1978.
- PUIG, J. M.; MARTÍNEZ, M., *Educación moral y democracia*, Laertes, Barcelona 1989.



## BIBLIOGRAFIA SOBRE L'ESCOLA COM A COMUNITAT DEMOCRÀTICA

Biblioteca Rosa Sensat

- BALL, S.J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona ...: Paidós; Madrid: MEC, 1989 (Temas de educación; 12)
- CASAMAYOR, G. *La disciplina a l'escola*. Barcelona: Graó, 1988 (Biblioteca del Mestre. Sèrie alternatives)
- Colònies d'estiu: un marc pel desenvolupament de l'autonomia dels infants*. Barcelona: PPU, 1986
- Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Rosa Sensat; Edicions 62, 1990 (Rosa Sensat; 38)
- FERNÁNDEZ CORTÉS, F. *Orellana: asamblea en la escuela*. Bilbao: Zero, 1978 (Biblioteca Promoción del Pueblo; 30)
- FERRER I GUÀRDIA, F. *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets, 1976 (Acracia; 13)
- FERRIERE, A. *La escuela activa*. Madrid: Studium, 1971
- FRANCH, J. *L'autogestió a l'escola*. Barcelona: Nova Terra, 1972 (Síntesi. Documents a la recerca; 8)
- FRANCH, J.; MARTINELL, A. *L'animació de grups d'esplai i de vacances: fer de monitor*. Barcelona: Laia, 1984 (Quaderns de Pedagogia; 12)
- FRANCH, J.; PELACH, J. *Construir un projecte d'escola*. Vic: EUMO, 1986 (Interseccions; 3)
- FREINET, C. *L'educació moral i cívica*. Barcelona: Laia, 1972 (Biblioteca Escola Moderna; 4)
- JACKSON, P.W. *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975 (Biblioteca del educador; 16)
- JORGENSEN, G. *Una escuela para la democracia: el instituto experimental de Oslo*. Barcelona: Laertes, 1977
- LAPASSADE, G. *Autogestión pedagógica ¿la educación en libertad?* Barcelona: Granica, 1977
- LOBROT, M. *Teoría de la educación*. Barcelona: Fontanella, 1983 (Libros de confrontación. Serie filosófica; 1)
- LODI, M. *El país errado*. Barcelona: Laia, 1973 (Papel 451; 17)
- MAKARENKO, A. *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta, 1967 (Omnibus)
- MAKARENKO, A. *Colectividad y educación*. Madrid: Nuestra Cultura, 1979 (Mano y Cerebro; 7)

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

- NEILL, A.S. *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica, 1977
- PALACIOS, J. *La cuestión escolar: análisis y perspectivas*. Barcelona: Laia, 1978 (Papel 451; 46)
- PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971 (Educación; 13)
- PUIG ROVIRA, J.M. *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes, 1989 (Pedagogía; 62)
- SARACENO, C. *Experiencia y teoría de las comunas infantiles*. Barcelona: Fontanella, 1977 (Libros de confrontación. Pedagogía; 5)
- VASQUEZ, A. *De la classe cooperative à la pédagogie institutionnelle*. París: Maspéro, 1971
- VASQUEZ, A.; OURY, F. *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1976
- VERGÉS, P. *La vida espiritual a Vilamar*. Barcelona: l'Ajuntament, 1932
- 164 (1991), p. 61-75
- FIBBI, R. *Los distritos escolares en Italia: un ejemplo de gestión participativa*. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, n. 1 (1983), p. 113-125
- Gestión democrática en los centros*. COLABORACIÓN, n. 40 (1983)
- GRAY, H.L. *Teoría de las organizaciones educativas*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 266 (1981), p. 41-53
- LÓPEZ, J.A.; DARDER, P. *Gestió i participació en l'escola pública*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 190 (1984), p. 5-7
- NÚÑEZ, L. *Participació dels alumnes en l'organització de l'escola*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 13 (1977), p. 30-32
- PARSONS, T. *El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana*. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, n. 6 (1990), p. 173-195
- Participació i gestió social*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 101 (1986)
- RIVAS, J.I. *El aula como unidad de socialización: los rituales de aprendizaje*. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, n. 7 (1990), p. 73-90
- SÁENZ OBREGÓN, J. *El currículo oculto: democracia y formación moral en la escuela*. EDUCACIÓN Y CULTURA, n. 16 (1988), p. 14-20
- SALA I SUREDA, C. *El trabajo de grupo, instrumento para una práctica participativa*. ACCIÓN EDUCATIVA, n. 46 (1987), p. 5-8
- Tribuna: educació i valors en una societat democràtica*. TEMPS D'EDUCACIÓ, n. 2 (1989), p. 151-193

### Revistes

- La asamblea, una invitación al diálogo*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 150 (1987), p. 46-47
- BOLÍVAR, A. *¿Quién es Kohlberg?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 85 (1982), p. 66-68
- BORRELL FELIP, N. *Reflexiones sobre la gestión escolar*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 286 (1988), p. 183-191
- DARDER, P. *La organización del centro educativo*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 139 (1986), p. 70-73
- La democràcia a la comunitat escolar*. GUIX, n.

# BC

## Biblioteca de la Classe

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

CICLE SUPERIOR I  
ENSENYAMENT MITJÀ

### Els llibres de coneixements pensats i fets per a Catalunya. Més de 50 títols a l'abast



■  
**DONES, HOMES, JOVES  
VELLS, RICS, POBRES**  
**L'ESTUDI DE LA  
POBLACIÓ**

format  
20x21 cm.

**Preu: 750 ptes.**

*de Reforma  
a la pràctica*

Darreres novetats:

**40  
EMPÚRIES, CIUTAT GREGA A  
CATALUNYA**

**41  
LA REVOLUCIÓ INDUSTRIAL**

**42  
ROQUES I MINERALS**

**43  
LA SEGONA REPÚBLICA**

**44  
LA MODERNITZACIÓ  
DE BARCELONA**

**45  
ALIMENTACIÓ  
I SALUT**

**46  
LA PRIMERA GUERRA  
MUNDIAL**

**47  
CIVILITZACIONS  
AMERICANES FINS AL  
1492**

**48  
L'ORIGEN DE LES  
ESPÈCIES**

**49  
ELS VISIGOTS A  
CATALUNYA**

**50  
L'ESTUDI  
DE LA POBLACIÓ**

**51  
EL COS HUMÀ  
EN MOVIMENT**

**52  
FENICIS  
I CARTAGINESOS**

**GRÃO** EDITORIAL  
cl. de l'Art, 81 - 08026 Barcelona

**Tel.: (93) 347 26 74**

ARA LA COL·LECCIÓ SENCERA (56 nùms.)  
EN 12 TERMINIS DE 2.730 ptes.



Diputació  
de Barcelona

## UNA MANERA DE COMENÇAR A PARLAR DE CONSUMISME

*Els xinesos diuen que una imatge val més que mil paraules. Uns mestres que, a l'escola, s'havien proposat treballar amb els nois de setè i vuitè el tema del consum, van pensar que per començar a entrar en matèria d'una manera suggerent, una «història» valdria més que mil consideracions prèvies.*

*Així, doncs, van fer llegir als nois aquesta «història vulgar» i després van començar, entre tots, a parlar-ne. Les conclusions van ser enriquidores, però no és la nostra intenció exposar-vos-les. El que voldríem és oferir-vos la motivació, «la història vulgar», i engrescar-vos a parlar-ne a la classe després.*

*Bona sort.*

### UNA HISTÒRIA VULGAR

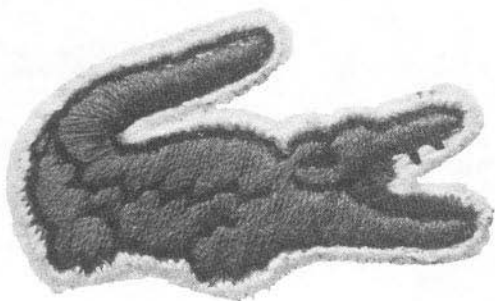
En Joan és un nen de 11 anys, viu a la ciutat i va a una escola pública. Té una germana de 15 anys. El pare treballa de taxista i la mare d'auxiliar d'infermeria.

Sona el despertador SANYO regal de reis i en Joan es lleva com un autòmat i va cap al lavabo; es renta les dents amb la pasta rosa CLOSE-UP i també la cara; surt del bany i va cap a la seva habitació, on troba el pare, que li diu bon dia i li pregunta si ja té la roba que s'ha de posar. En Joan li contesta que es posarà les wambes REEBOK que sempre porta, ja que són les que porten tots els seus amics. El pare vol que es posi les sabates de pell que li va comprar fa un mes i que només s'ha posat una vegada. En Joan s'enfada i li respon que no li agraden i no se les pensa posar; són «de pena», i no sap per què les hi va comprar, i no

li va comprar les CONVERDS que ell volia. El pare està de mal humor i no vol discutir, pensa que ho farà demà o demà passat, però que això s'ha de resoldre. El noi no pot anar sempre amb wambes; al seu temps les wambes eren per a l'esport o per a l'estiu. Es posa els seus pantalons texans PEYTON i el seu jersei esportiu MISTRAL, es mira al mirall i se sent satisfet del seu aspecte; diu adéu i baixa les escales. Un cop és a baix, se'n recorda que s'ha deixat el seu Walkman PHILIPS. Ha quedat amb els amics que el portaria per escoltar música a l'hora de pati i, si el mestre no se n'adona, durant alguna estona de classe.

Pel camí es compra un paquet de *donettes* de xocolata per esmorzar i amb els diners que li sobren es comprarà «xuxes».

A la porta de l'escola es troba amb els seus



amics, tots vestits gairebé iguals. Només el «pardillo» d'en Toni, que té la desgràcia de tenir tres germans, va vestit com «un pena». Pobre!! Sembla d'una altra galàxia!! Ni la motxila porta de marca!! Però malgrat tot, és un bon noi i força simpàtic, ell no té la culpa de tenir uns pares que no li compren allò que vol.

Entren a l'escola perquè ja és l'hora, treuen els seus estoigs Faber-Castell, que tots els de la taula tenen igual. En Pau el va portar primer i tots els altres se'l van anar comprant després, per l'aniversari, pels reis; té uns estris tan «guais»! A ell l'hi va comprar l'àvia, perquè es va posar molt pesat.

Arriba la mestra de «mates», que té molt mal geni i és una bruixa, i els pega una gran bronca. Hi ha molts papers per terra, són fulls arrugats, per la guerra de boles de paper que han fet entre classe i classe; diu que el paper val diners i que no es pot fer malbé d'aquesta manera tan absurda. Els els fa recollir, els els fa desplegar i avui faran els exercicis de «mates» en aquests fulls arrugats; està «loca»! La classe està molt desendregada i tenim un fluorescent trencat, perquè la «Xelo» va tirar la pilota i, sense voler, el va trencar. Demà ens hem de quedar a la sortida per recollir tots els papers de les papereres de l'escola i els diaris i revistes que hem anat duent i portar-los al drapaire, recollim diners per a les colònies i perquè el mestre de Naturals ens fa fer un treball sobre «reciclatge de paper».

S'ha acabat el matí, és l'hora de dinar. Avui toca llegum, el qual no pot suportar i a casa no li'n donen mai, però a l'escola ens obliguen a

menjar-ne, quin pal! Ja ha pactat amb la Jordina, que li passarà la 1/2 del que li posin, a canvi li donarà dos xiclets i una piruleta.

A l'estona del pati, han penjat la pilota i se n'han quedat sense; ara ja no podem jugar a futbol, perquè ningú no vol portar la seva, per si la rebenten.

A la tarda fan música i en Ferran s'ha hagut de quedar a fora, perquè no té la flauta; la mestra li ha clavet una bona «bronca». Encara no l'ha portat des que va començar el curs i diu que no se la pensa comprar, que ell no es gasta les seves peles per comprar-se «una parida» de flauta; la seva mare diu que se l'ha de comprar amb els seus diners i ell no vol.

Que bé! Ja és l'hora de plegar; ara anirà a casa la Mònica a jugar amb el seu ordinador i després al Club d'Esplai. En Iago ha fet 11 anys i ens ha portat una bona bossa de «xuxes», superior a la de la Maria; hi havia fins i tot un xiclet enrotllable. Després, a les 6 de la tarda ha d'anar a l'ESPLAI.

A casa la Mònica la seva mare, que és molt «chachi», els ha donat un Bolly-caó i Coca-cola per berenar. El seu ordinador és una «guaia-da», però ella és filla única i per això el pot tenir. Ell també en vol, però a casa diuen que val molts diners. Tard o d'hora l'hi compraran, segur, perquè tothom en té. La mare, quan li han de comprar alguna cosa que el pare no veu clar, ella li diu: però Jordi, no veus que tots els nens ho tenen! La mare vol que tingui les mateixes coses que els altres nens!

Va cap a l'esplai corrent, arribarà tard.

Pel camí es troba un grup de «quinquis» que l'aturen; li demanen si porta diners; no té ni



*Cerca de ti'*



cinc! Pensa en qüestió de segons què és el que li poden demanar, li agafa un calfred... (la motxila, les wambes, la caçadora, totes les seves coses de marca...), li pregunten, què ens pots donar? I ell pensa en el rellotge que li va portar la tia Marga d'Andorra i que no li agrada massa, perquè no té ni la calculadora, ni despertador; tot i així té bon aspecte i queden convençuts. Quin ensurt! Entra corrents al Club; ve ben espantat. Tots li pregunten què li ha passat i per un moment es converteix en el protagonista. Alguns agosarats fan «conya», dient per què no els ha fet una clau de judo, o els has hipnotitzat, li fan les preguntes rituals: Quants eren? Eren forts? Tenien navalles? ...

Deixen l'aventura i continuen fent la feina que havien iniciat quan ell ha arribat; estan fent un circuit d'exalèctric i tenen un taller de mecànica per muntar cotxes, tot s'ho munten ells, estan contents perquè després de molt esforç ho tenen tot per començar a treballar, és un ma-

terial car i han hagut de fer moltes coses per reunir-lo. L'Òscar, que és el més gran, té 14 anys, sempre té diners i ha sortit un moment per comprar-se una cervesa St. Miquel, a casa seva ja li'n deixen beure; segur que me la deixarà tastar!

Ha marxat cap a casa; són les vuit i la Marta, la seva germana, l'espera per preparar el sopar per a tots; primer soparan ells i després més tard, quan arribin, els pares.

Avui, com que prepara el sopar la Marta, ho fa al seu gust: pizza de formatge, pernil i anxoves i flan DANONE de postres, que bo!

Arriben els pares i sopen mentre en Joan i la Marta miren la tele. La mare pregunta als fills com ha anat el dia i contesten distretament que bé. Ah! diu la Marta, pensa que demà m'he d'anar a comprar les Martin's.

**Núria Ferrer**

## TORSIMANY

### CLÀSSICS CATALANS ACTUALITZATS

<b>LLIBRE DE LES BÈSTIES - LLIBRE DEL CEL</b>	Ramon Llull
<b>LA CONQUESTA DE MALLORCA</b>	Jaume I
<b>POESIES</b>	Ausiàs March
<b>BLANDIN CORNUALLA</b>	Anònim
<b>RECULL DE POESIA CATALANA MEDIEVAL</b>	Diversos autors
<b>EXEMPLES I FAULES</b>	Francesc Eiximenis
<b>LA FILLA DEL REI D'HONGRIA</b>	Anònim

**EDICIONS GEA**  
Pedrell, 124 - 08032 BARCELONA

**I. S. E. P.**

INSTITUT  
SUPERIOR  
ESTUDIS  
PSICOLÒGICS



UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA  
Institut de Ciències de l'Educació

Cursos de Postgrau  
CURS 91-92

# LOGOPÈDIA

REHABILITACIÓ DEL LLENGUATGE I LA PARLA

# EDUCACIÓ ESPECIAL

## INFORMACIÓ GENERAL

### PREINSCRIPCIÓ

Del 3 al 20 de setembre de 1991.

Caldrà presentar un currículum acadèmic i professional.

Es realitzarà una entrevista personal a cada un dels candidats.

El dia 27 de setembre es farà pública la llista d'admesos.

### CRITERIS D'ADMISSIÓ

1. Estar en possessió del títol de Llicenciat o diplomad.
2. Haver-se preinscrit abans del 20 de Setembre de 1991 i haver dut el currículum.
3. Superar un exàmen que es farà el 25 de setembre i que constarà:

- a) d'una traducció de l'anglès o francès
- b) desenvolupar un tema sobre 3 opcions
- c) exposar en menys d'un foli els interessos que el duu a fer el present curs.

### MATRICULACIÓ

Del 27 de setembre al 4 d'octubre a ISEP

Per més informació adreceu-vos al Telèfon: (93) 318 56 70  
Balmes, 32 pral. 2a.  
(de 10 a 14 h. i de 16 a 20 h.)

**ATENCIÓ: Possible canvi de telèfon al setembre  
Nou Tel. (93) 487 77 77**

## PER A UNA SINTAXI LÚDICA

*«...així com l'espontaneïtat inventiva alimenta la reflexió científica, així també la reflexió científica pot potenciar la invenció.»*

Umberto Eco

### El lloc de la sintaxi a les classes de llengua

A l'escola d'avui, els papers dels professors i dels alumnes es troben en un procés de canvi: d'una praxi transmissiva, repetitiva, instructiva, anem caminant ara cap a una praxi *constructiva*, d'elaboració cultural a partir dels coneixements ja existents, amb la participació responsable de tots en les tasques d'activitat, reflexió i control del procés d'aprenentatge.

Situar la pràctica i la teoria sintàctiques a les classes de llengua significa desvetllar el paper de la sintaxi a la millora de les habilitats lingüístiques dels alumnes, habilitats operatives per intervenir en els processos de comunicació.

D'altra banda, la sintaxi se suma a la resta de matèries del camp educatiu que afavoreixen el desenvolupament de la *capacitat d'abstracció*.

La sintaxi guanya el seu lloc en una dinàmica participativa d'ensenyament-aprenentatge de la llengua en els moments en què es reflexiona sobre la pràctica, tot observant les expressions lingüístiques, en l'intent de reconèixer les opcions constructives del sistema: les pautes regulars de la gramàtica central i les possibilitats excepcionals de la gramàtica perifèrica.

Així, doncs, a una dinàmica de classe activa que pretén el desenvolupament i domini de les destreses d'actuació, caldrà sumar una dinàmica també activa i participativa de *laboratori d'investigació lingüística*, amb *mètode hipotètico-deductiu*, amb l'objectiu d'incrementar la *competència reflexiva, d'anàlisi, interpretació i contrast* de les dades (unitats lingüístiques), un augment de criteri informat sobre la pròpia llengua. A banda d'això, cal recuperar l'exercici de la intuïció de parlar que té cada nadiu d'una llengua.

### Metodologia per a l'aprenentatge de la sintaxi

Amb el que s'ha dit fins aquí, es pot deduir la defensa de les metodologies que afavoreixen la participació, un tipus de classe interactiva, tot implicant els alumnes en una dinàmica de processos de comunicació i d'investigació lingüística.

Per a aquest fi, caldrà resituar el punt de partença de les activitats d'anàlisi i interpretació sintàctica en els discursos de la comunicació, en els textos resultants de l'activitat discursiva.

I no deixar de banda els textos produïts pels

nostres alumnes, ans al contrari, potenciar la producció de textos a classe per recollir les dades reals sobre el nivell de coneixement lingüístic operatiu i actuar per a la millora dels coneixements i habilitats en l'ús. Amb els textos resultants de la producció discursiva, obtenim el material d'unitats lingüístiques per analitzar. Així, potser, compensarem la inevitable artificialitat de situacions i textos a l'àmbit de l'aula.

Amb tot, cal anar integrant, de manera gradual i ascendent, les possibilitats expressives que ofereix la llengua *culta mitjana normal*. Els processos de comunicació proposats pel professor hauran de presentar una caracterització concorde amb els interessos i condicions personals i socials dels alumnes, com també amb els objectius formatius i acadèmics, dins un model heurístic d'aprenentatge escolar; aquests processos estaran esglaonats segons nivell de complexitat i dificultat, i segons freqüència d'aparició a la comunicació real.

Començarà el professor, com a coordinador del grup-classe, a centrar les claus i consignes de participació en els processos comunicatius creats a l'aula i, de mica en mica, s'aniran incorporant els alumnes a aquesta tasca de conducció del procés.

La nostra anàlisi consistirà en una manipulació guiada dels enunciats amb el màxim de criteris, pròpiament lingüístics, criteris necessaris a més de suficients, de manera que anirem incorporant oportunament i gradualment la teoria a la pràctica.

La nostra fita serà la capacitació per al lliure, conscient i deliberat allunyament de la norma, l'emancipació lingüística a la comunicació, no des de l'espontaneïtat gratuïta i irreflexiva, sinó des de la fonamentació informada i la seguretat que permeten emancipar-se dels models. En definitiva, una sintaxi que es planteja com a pas intermediari i intermediari per a l'adquisició d'un estil personal, satisfactori i creatiu.

Aquesta metodologia permet donar cabuda a un tipus de procés de comunicació en el qual el *ludisme* actua com a estímul per a la participació en les activitats de producció, reproducció, anàlisi, interpretació i contrast de textos que continguin determinades estructures que ens interessin treballar.

## UNS QUANTS JOCS PER APRENDRE SINTAXI

### EL MISTERI DE LA CLAU DE XIFRAMENT I ALTRES MISTERIS

Per demostrar que en els missatges, a més del significat, intervenen altres magnituds dels diferents nivells d'anàlisi lingüística que afecten les estructures regulars que agafem com a punt de referència, com a patró, podem proposar els alumnes que practiquin, individualment o en petit grup, amb el codi, la clau de xiframent d'un llenguatge inventat. Imaginem una situació comunicativa com aquesta:

Un ordinador presenta a la seva pantalla el següent missatge-mostra:

*La funladació sí que ica durainament per a que tu no naslineixis nintervir les jitanjàfores*

i, acte seguit, la següent proposta de joc:

A) *Llegeix atentament l'anterior «missatge», tot estudiant-ne la conformació.*

B) *Respon aquest qüestionari:*

1. *Què ica durainament?*
2. *Per a què ica la funladació?*
3. *Què naslinaries nintervir si no iquès la funladació?*
4. *Qui naslinaria nintervir les jitanjàfores si no iquès la funladació?*

*seguint aquestes instruccions:*

1. *La teva resposta ha de servir-se del mateix llenguatge que el missatge mostra.*
2. *La teva resposta ha de ser completa, no fragmentària, però no ha de contenir més informació que l'estrictament demanada.*
3. *Davant el dubte de fer servir les formes «tu» o «jo», opta per implicar-te a la comunicació.*

C) *Indica l'emissor, receptor, referent i codi d'aquest acte comunicatiu en el temps anterior a la producció de les respostes.*

Tots els alumnes que han participat en

aquest joc han arribat, amb més o menys pistes, a les respostes següents:

1. Ica durainament LA FUNLADACIÓ.
2. La funladació ica PER A QUE JO NO NASLINEIXI NINTERVIR LES JITANJÀFORES.
3. Si no iquès la funladació, jo naslinaria nintervir LES JITANJÀFORES.
4. Naslinaria nintervir les jitanjàfores si no iquès la funladació JO.

(En lletra minúscula, figuren a les respostes les informacions ja conegudes —tema—; amb majúscules, les noves —rema—).

La comunicació ha estat possible, perquè s'ha donat efectivament un intercanvi d'enunciats, i amb utilització del llenguatge proposat; i no ha estat precisament gràcies al contingut lèxic del missatge; altres factors lingüístics hi deuen estar implicats.

Aquests missatges constitueixen allò que s'anomena *jitanjàfores*, això és, textos en els quals hi ha la intenció d'eliminar la funció representativa del llenguatge, textos on predomina la funció lúdica. No es tracta aquí de simples jocs de paraules, sinó de jocs de construccions estructurades mitjançant regles de selecció lèxica, categorització gramatical i combinació sintagmàtica, construccions particulars que tots alguna vegada, de petits o de grans, hem fet servir pel simple fet de parlar per parlar, sense dir res, de divertir-nos.

L'emissor d'aquest procés comunicatiu és l'ordinador; el receptor, el lector del missatge, preguntes i instruccions per respondre; el referent és nul o gairebé; el codi seria el de la llengua catalana després d'haver substituït alguns dels seus lexemes per altres d'inventats, tot respectant les exigències dels seus morfemes categorials, de les seves característiques d'estructura sintagmàtica i de les seves relacions d'estructura semàntica, així com l'ordre en la disposició dels elements a les oracions, completes —no fragments, com seria l'usual a la comunicació pragmàtica, a la qual no és necessari repetir la informació ja coneguda—, disposició que és la no marcada tema-remà; tanmateix, podia haver estat rema-tema (per exemple:

«LA FUNLADACIÓ ica durainament», amb accent contrastiu a l'element focalitzat —representat, aquí, amb les majúscules—), ordenació marcada per l'èmfasi, molt utilitzada a la comunicació directa. Si les instruccions del joc haguessin permès la resposta curta, el fragment, només el rema (la informació nova), com és natural, conformaria la contesta, encara que hem de dir que no per això l'estructura sintàctica de la unitat que conforma l'enunciat de la resposta quedaria alterada, ja que l'el·lipsi d'elements és absolutament recuperable per context: fragment i oració són unitats sintàctiques equivalents.

Més enllà, podríem entrar en una sèrie de consideracions sobre la no identitat estructural de les oracions emfàtiques i les de modalitat declarativa, aspecte que ultrapassa les característiques d'aquest escrit.

La identificació dels sintagmes i les classes de paraules que constitueixen els enunciats és possible, atès que s'han respectat les seves configuracions estructurals i les reaccions de concordances.

Menció a part requeriria el constituent emfàtic «sí que», que només pot aparèixer en situacions contrastives, la qual cosa implica que l'enunciat del missatge-mostra no podria ser el primer d'un text amb informació lineal progressiva.

Heus aquí, doncs, una sèrie de possibilitats per a la reflexió dels factors lingüístics a tenir en compte a l'anàlisi de l'estructura constitutiva de les unitats sintàctiques: l'ordre (marcat/no marcat) dels elements a l'oració, la distribució de la informació dels enunciats en tema i rema amb les seves implicacions estructurals, l'èmfasi i la intensitat melòdica, l'equivalència sintàctica d'oracions i fragments, la redundància i l'el·lipsi, els constituents sintagmàtics i la seva estructura, les classes de paraules i la seva composició en lexemes i morfemes, les concordances, les possibilitats d'aparició de les unitats...

Un bon final per a aquest joc podria consistir a substituir els lexemes inventats per d'altres de reconeixibles, per exemple:

*La programació sí que informa puntualment*

*perquè tu no requereixis imprimir les jitanjà fores.*

Així, doncs, s'observa en aquest joc la necessitat d'aplegar criteris de tots els nivells d'anàlisi lingüística, de manera solidària. També es destaca la facultat, poc exercitada als exercicis de sintaxi, de la intuïció del parlant, que se sumará a una capacitat d'argumentació en desenvolupament.

### STOP

El joc del STOP, àmpliament conegut entre els alumnes, consisteix a fer una taula amb diferents entrades, de manera que, a cada torn del joc, tots els elements a incloure comencin per una mateixa lletra.

En el nostre cas, les entrades poden estar disposades com a unitats que conformen una pauta de construcció sintàctica. Les entrades poden ser: classes de paraules, sintagmes, funcions sintàctiques, funcions semàntiques, nexes fixos... Per exemple, començant per la lletra «s»:

L'interès d'aquest joc està en el fet que, d'una manera prou senzilla, serveix per treballar la demarcació i constitució de les unitats sintàctiques. També podríem proposar, en lloc que les entrades comencin per una mateixa lletra, que continguin una lletra determinada, una síl·laba en concret, etc., amb les possibilitats que això suposa per treballar l'ortografia. Tanmateix podem concentrar l'interès del joc en l'ordre dels constituents de la pauta de construcció, en la coherència semàntica o en la composició banal, en els possibles mons de referència...

La pauta de joc pot sortir d'un missatge ja elaborat i analitzat, la construcció del qual ens interessa continuar treballant, o bé pot ser proposada a partir de les regles sintagmàtiques en abstracte.

Amb els resultats successius de cada torn de joc, obtenim diversos exemples, construïts pels mateixos alumnes, d'una determinada construcció sintàctica que ens interessa treballar.

Per les seves característiques, aquest joc permet incorporar de seguida els alumnes a la direcció del procés, de manera que, individualment o millor en petits equips, poden proposar

/ Determinant	/ Nom	/ Adjectiu	/ Verb	/ Adverbi	/
/ Set	/ senyores	/ simpàtiques	/ saluden	/ sovint	/
/ Sintagma Nominal	/ Verb copulatiu	/ Sintagma Preposicional	/	/	/
/ Set mocadors	/ seran	/ sense lletres brodades	/	/	/
/ SN amb SP (compl. del nom)	/ V. predicatiu	/ SN (obj. directe)	/	/	/
/ Set actors de cinema	/ signaren	/ sengles contractes	/	/	/
/ Subjecte	/ V pred.	/ SN (obj. dir.)	/ SP (comp. circums.)	/	/
/ Sara	/ somnià	/ setze històries	/ sense fil	/	/
/ SN complex	/ V	/ pacient	/ SP	/	/
/ Setmanes i setmanes	/ serà castigat	/ Simó	/ sense pati	/	/
/ Subj. agent	/ V	/ S. Adj. (compl. predicatiu)	/	/	/
/ Sis homes	/ se sentien	/ seriosos	/	/	/
/ S. Adv.	/ V	/ Subjecte amb Or. de relatiu	/	/	/
/ Suaument	/ se sentien	/ sis xilofons que sonaven	/	/	/

la nova lletra o la nova pauta sintàctica de joc aquells que hagin estat els primers a encertar la pauta anterior.

Quan un grup completa la pauta, alça la mà i el professor diu STOP. Tots han de deixar d'escriure a l'instant. Convé afegir normes justificades al joc, com la que no parlin en veu alta mentre estan confeccionant la seva solució, per tal que els altres no s'aprofitin d'allò ja aconseguit per un grup: que un mateix grup no pot ser el guanyador dues vegades consecutives, per tal de repartir la direcció del procés; que no cridin ells STOP, per tal que no es faci massa escàndol; que es fixin molt bé en l'estructura de la pauta de joc, perquè els seus companys miraran amb lupa que la solució que opta a ser la guanyadora es correspongui amb la pauta de construcció proposada...

El joc del STOP serveix també per estudiar i retenir totes les formes de les classes de paraules; fins i tot, cerquem aquelles poc utilitzades en general pels alumnes; si es creu convenient, es pot permetre l'ajut del diccionari. Per tant, pot servir per augmentar el vocabulari i per memoritzar a la pràctica les formes de les classes de paraules de llista tancada (determinants, preposicions, conjuncions, pronoms). D'altra banda, el fet que no hi hagi una forma que comenci per una lletra determinada dins una classe de paraules, cas en què ens trobarem sovint amb les classes de llista tancada, és una informació prou interessant per als que estan aprenent a reflexionar sobre les unitats de la llengua.

## EL DICCIONARI

Es tracta de redactar la definició d'una paraula donada, utilitzant una pauta de construcció determinada prèviament, pauta que s'ofereix com a pista per aconseguir-ho. La similitud de les estructures de les definicions en joc —similitud que es deriva de fer servir la mateixa pista de pauta de construcció— serà factor justificat per la mecànica del joc en si, ja que farà més difícil distingir les definicions inventades de la verdadera, «dificultat» que introdueix un necessari ingredient de diversió; per torna, l'es-

mentada similitud d'estructura és requisit per a l'aprofitament didàctic d'aquesta activitat, ja que fa que disposem d'uns quants exemples, elaborats pels alumnes, de la pauta sintàctica que ens interessa practicar.

Dividim els alumnes en petits grups, cada un dels quals haurà de presentar la seva definició en el moment en què acabi el temps de redacció i es recullin les definicions.

Només UN grup té el diccionari en cada torn del joc. Aquest grup és el que proposa la paraula a definir després de seleccionar-la, prèvia consulta amb el professor. En aquesta fase, hi ha dues variants alternatives: o bé la definició del diccionari de la paraula proposada pel grup proporciona la pauta sintàctica per jugar, o bé l'estructura de la definició és proposada abans de la recerca de la paraula al diccionari.

En el primer cas, la proposta de joc per a tots els grups haurà de ser de paraula i pista de pauta de construcció, cosa que implica l'anàlisi de la definició del diccionari —per exemple, paraula: *BRANCAM*: (*Conjunt de les branques d'un arbre*); *pista de pauta de construcció*: *SN que inclou un SP (compl. del nom), que, alhora, aquest SP inclou un SP (compl. del nom)*—.

En la segona modalitat, es tracta de tenir en compte una estructura determinada a l'hora de seleccionar la paraula del diccionari, perquè la definició de la paraula escollida s'ha d'ajustar a una pauta preestablerta amb antelació —per exemple, */Es diu /SP (compl. predicatiu) que inclou una oració de relatiu//*; la definició de la paraula *BOVER* (*Es diu d'un tipus de cargol que té la closca grossa i de color marró*) s'ajusta a la pauta preestablerta.

Hem d'afegir que cal remarcar molt la importància de fer un ús correcte dels signes de puntuació (dos punts, després de la paraula a definir; punt final, en acabar la definició; comes, quan cal) i de l'ortografia en general (majúscula per començar...), així com la importància de fer bona lletra per facilitar la lectura posterior. Tots aquests requisits contribuiran a fer passar com a vertadera una definició, ja que és lògic que els que disposin del diccionari no facin errors de còpia i tinguin prou temps i tranquil·litat per escriure bé la seva definició.

Una vegada escrites a la pissarra la paraula i la pista de pauta de construcció per redactar la definició (per exemple, *SICOFANTA: /Es diu /SP que inclou una oració de relatiu//. /Sinònim/.*), s'estableix un temps perquè cada grup elabori la seva definició.

El grup que té el diccionari va copiant —en veu baixa, perquè els altres grups no sentin cap paraula de la definició vertadera!— la seva definició. Els altres concursants van elaborant —en veu baixa, perquè ningú no senti res que descobreixi que la seva definició no és la del diccionari!— el seu redactat, ajudant-se de les pistes de construcció i respectant molt els requisits de bona formació i presentació que el professor va repetint... Totes les definicions hauran de ser presentades en fulls iguals que haurem preparat per al cas.

Acabat el temps de redactat, un integrant del grup de diccionari procedeix a la recollida i barreja de totes les definicions concursants; aquest mateix alumne podrà, al moment oportú, fer-ne la lectura en veu alta.

Un/s altre/s integrant/s del grup de diccionari ompliran a la pissarra una taula com aquesta:

*/ GRUP / puntuació acumulada / vot / text de les definicions /*

El vot de cada grup haurà de ser consensuat, la qual cosa fa que comentin les característiques de les definicions en qüestió i estudiïn les possibilitats de cada una de ser la definició de diccionari. Com és natural, el grup de diccionari no vota en el torn corresponent del joc.

Després de la votació, ve la valoració dels resultats obtinguts:

Per encertar la definició de diccionari, 1 punt.

Cap encert de cap grup, 1 punt per al grup de diccionari; això fa que aquest grup no s'accontenti amb les paraules i estructures més fàcils...

Per últim (i el que és més interessant quant a tots els ordres d'aquest joc), la definició «falsa» més votada obté tants punts com vots; això fa que procurin construir una definició al màxim de correcta i creïble.

Les aplicacions del joc del diccionari són múltiples, i les possibilitats de tractament, glo-

bal i alhora analític, de les expressions permeten treballar d'una manera prou amena i rigorosa. Cal afegir que, mitjançant aquest joc, tanmateix atorguem un paper funcional, insubstituïble, a l'instrument «diccionari», de vegades poc utilitzat i valorat.

Algunes aplicacions concretes per a casos com

*SICOFANTA: Es diu de la persona que calumnia. Impostor.*

podrien ser:

- Construcció i estudi d'oracions impersonals amb el morfema de tercera persona de les formes verbals precedit de «ES», partícula que bloqueja l'aparició de subjecte.
- Forma i funció del SP (complement de règim verbal) que apareixerà al SV (predicat).
- Construcció i estudi d'oracions subordinades de relatiu (complement del nom).
- Equivalència comunicativa d'oració i fragment, de la construcció completa i d'una paraula sinònima.
- Ús dels dos punts, del punt i seguit i del punt i final.

### TRENCACLOSQUES DE MONEMES

Aquest és un joc de recomposició i estructuració de lexemes i morfemes gramaticals, que es presenten barrejats com si fossin peces a dins d'una bossa; el joc no s'acaba en l'obtenció de les paraules originals, sinó que del que realment es tracta —i aquí resideix el seu interès— és d'aconseguir l'oració primitiva, és a dir, la combinació inicial dels sintagmes constituents, les seves relacions sintàctiques i semàntiques, així com la seva ordenació.

Dividim els alumnes en petits grups, que —com en els jocs anteriorment descrits— convé que treballin en equip i en veu baixa, tractant de descobrir, abans que els altres, un enunciat que ha estat segmentat en monemes.

La proposta d'un trencaclosques concret de monemes pot haver estat presentada pel professor, o bé, quan ja coneixen prou la dinàmica



ca del joc, pel grup que ha encertat la solució del trencaclosques anterior. Aquestes propostes poden partir de la segmentació d'enunciats ja construïts o d'altres d'inventats; en qualsevol cas, els enunciats poden incloure una determinada pauta que ens interessi treballar.

Qui hagi proposat el trencaclosques —és a dir, qui coneix l'enunciat original i ha efectuat la seva segmentació en monemes— actuarà com a avaluador de les solucions que es vagin presentant a partir dels següents criteris:

Nombre de *dianes* = nombre d'encerts de paraules i posicions.

Nombre d'*aproximacions* = nombre d'encerts de paraules sense encertar la posició.

Nombre d'*errades* = nombre de combinacions de lexemes i morfemes que no apareixen a l'enunciat original.

Per exemple, suposem que tenim la proposta de joc:

ació  
 ada  
 ser  
 bon  
 à  
 present  
 present  
 present  
 ació  
 a

i que un grup presenta la probable solució: «Presentació presentada serà presentació bona».

Els avaluadors haurien de respondre: 3 *dianes* i 2 *aproximacions*, conforme a l'enunciat original: «Presentació presentada bona presentació serà», pauta de construcció usual als refranys i textos similars, amb inversió de posicions entre el verb i el sintagma que el complementa, per raó de dinamisme comunicatiu.

Les presentacions de solucions continuarien fins que un grup encertés la vàlida.

Hi ha moltes altres activitats que poden aconseguir que les classes de sintaxi es converteixin en tallers participatius de manipulació guiada de textos i laboratoris d'investigació lingüística:

1. Reduir textos, transformant-los en telegrams o anuncis i observant el diferent predomini de les classes de paraules.

2. Ampliar textos, mitjançant els mecanismes de recursivitat i composició d'unitats.

3. Transformar textos, canviant l'entonació dels enunciats (cosa que implica canvis d'ordre, d'èmfasi, d'estructura), variant certs morfemes, o certs sintagmes sintàcticament equivalents i, per tant, commutables.

4. Estudiar les possibles anàlisis d'enunciats que presentin homonímia estructural o ambigüitat semàntica.

I, si sembla adient, amb una certa base de ludisme motivador que, potser sempre, és en el fons de la curiositat que anima tot treball d'investigació.

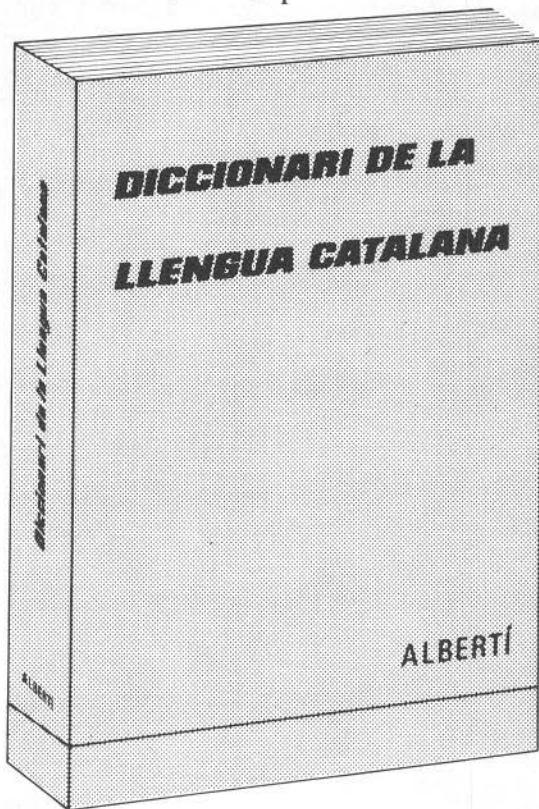
**Enric Batiste**

D I C C I O N A R I S

ALBERTÍ

**DICCIONARI DE LA  
LLENGUA CATALANA**

27.<sup>a</sup> edició, 1440,-ptes.



**Castellà-Català  
i Català-Castellà  
Gros**

18.<sup>a</sup> edició, 4290,-ptes.

**Castellà-Català  
i Català-Castellà  
Mitjà**

9.<sup>a</sup> edició, 1710,-ptes.

**Castellà-Català  
i Català-Castellà  
Petit**

10.<sup>a</sup> edició, 1240,-ptes.

**ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona**

## ACORD SOBRE LA RESPONSABILITAT EN L'EXERCICI DE LA TASCA DOCENT I DIRECTIVA

El darrer 4 de juny totes les organitzacions sindicals membres de la Mesa Sectorial de negociació de l'ensenyament públic —CC.OO, CSIF, FETE-UGT, STES— a excepció d'US-TEC, signaren amb el Departament d'Ensenyament uns punts d'acord sobre la delimitació de la responsabilitat docent del professorat i dels equips directius.

Ens trobem no en un punt final però sí en un punt i seguit —aquest caràcter és important, ja que a l'addicional 2 del text de l'acord es garanteix una revisió del compliment i eficàcia de l'acord en el termini d'un any—; punt i seguit que tanca la problemàtica que va evidenciar la sentència condemnatòria que imputà negligència simple i imprudència sense infracció de reglament així com el pagament d'una indemnització de 108 milions a Josep M. Marco —company ja famós molt al seu pesar— per l'accident greu sofert per un alumne durant un temps, no vigilat, entre l'arribada del transport escolar i l'inici de les activitats al CP Catalunya de Sant Cugat.

Aquesta sentència va ser rebutjada unànimement i activament per tot el professorat de Catalunya —dimissió de més del 90 % dels equips directius, mobilitzacions i vaga del 10 d'abril... i també per la majoria de pares i per

l'opinió pública, que compartien el dret del noi a una indemnització i la responsabilitat de l'Administració en el fet, però no pas la culpabilitat del director del centre en un fet ocorregut fora del seu horari laboral i de les seves capacitats de gestió. Recordem que en un centre públic és l'Administració i no el director qui contracta el servei de transport escolar.

El tractament de la notícia va ser exhaustiu i rigorós en els diversos mitjans de comunicació —cosa desgraciadament poc habitual quan el professorat reivindica quelcom— i va quedar palès en boca de la mateixa Administració Educativa —declaracions del conseller Laporte a televisió, de Carme Laura...— que era urgent la revisió de la normativa i que reconeixien la necessària ampliació de la responsabilitat directa de l'Administració.

La sentència deixà al descobert una sèrie d'aspectes legals, fins i tot buits, que no havien quedat resolts amb la modificació del Codi Penal que suprimia la figura del mestre «vigilant com un bon pare de família» —modificació fruit de les vagues de l'ensenyament públic de l'any 1988.

Com aborda aquests aspectes l'acord signat?

Fem-ne un repàs.

## Responsabilitat de l'equip directiu i del professorat

L'article 38 de la LODE estableix en l'apartat C com a funció del director:

«Dirigir i coordinar totes les activitats del centre d'acord amb les disposicions vigents, sense perjudici de les competències del Consell Escolar del Centre.»

Aquesta era la base legal en la denúncia de casos com el de Josep M. Marco i d'altres —recordem ara el del Bagà.

L'acord defineix:

«La responsabilitat en l'exercici de la tasca docent i directiva es limita, a més de la pròpia lectiva i de direcció a totes aquelles activitats que, aprovades pel Consell Escolar de Centre, són incloses en el pla anual del centre a l'inici o durant el curs.»

I defineix les activitats classificant-les en *escolars* —totes aquelles derivades del currículum escolar (també sortides i colònies) i *extraescolars*, les no incloses al pla de centre. En aquest cas, remarca que la responsabilitat de les activitats extraescolars recauen en l'entitat organitzadora. (Un exemple habitual, en alguns pobles: l'Ajuntament organitza activitats esportives, a partir de les cinc de la tarda, a les escoles públiques. La responsabilitat recau, doncs, en l'Ajuntament.)

## Elements que poden ajudar a facilitar la seguretat en les activitats

Ha existit en aquests aspectes un desconeixement del professorat i, sobretot, una absoluta inhibició de l'Administració educativa. Pocs érem conscients, per exemple, que el fet d'obrir les portes del recinte educatiu deu o quinze minuts abans de l'inici de les classes —del nostre horari laboral— deixava sobre nosaltres la responsabilitat del que pogués passar a algun alumne. No hem volgut renunciar a pràctiques educatives actives —sortides, colònies— tot i que sí que érem conscients, i reiteradament ho hem denunciat, del perill que suposava el fet senzill d'anar amb 30 nois i noies

al Zoològic de Barcelona.

Continuar sortint, buscar l'ajuda dels pares, ha estat una reivindicació permanent, una negació a tornar a les classes de la pissarra i el guix, que, a la pràctica, semblava defensar algun responsable educatiu.

L'acord del 4 de juny regula:

1. L'horari escolar de l'alumnat tant a primària com a secundària.

- a primària inclou el temps d'esbarjo, la vigilància del qual es farà per torns de professorat regulats des del Consell Escolar del Centre;
- a secundària —la secundària actual— l'horari s'identifica amb l'horari de classes individual deixant fora de la responsabilitat del director i del professorat el temps d'esbarjo.

2. Les entrades i sortides en els centres de primària que es determinaran en el pla anual de centre.

3. Les ràtios per a sortides d'un dia

3- 6 anys: 10	alumnes per professor
7-10 anys: 15	alumnes per professor
11-14 anys: 20	alumnes per professor
14-17 anys: 20	alumnes per professor

i per a més d'un dia:

3- 5 anys: 8	alumnes per professor
6-11 anys: 12	alumnes per professor
12-13 anys: 15-20	alumnes per professor
14-17 anys: 20	alumnes per professor

Estableix que no es podran realitzar sortides amb menys de dos acompanyants —un d'ells professor— llevat d'aquelles que determini el Consell Escolar, i que l'Administració establirà les mesures necessàries per poder complir aquestes ràtios.

4. Un Pla de manteniment i seguretat dels

centres públics que serà presentat a la Mesa Sectorial dins el primer trimestre del curs vinent.

## **Millora de la cobertura del professorat i alumnat així com del circuit administratiu i la via de reclamació d'indemnització.**

No era aquest un element secundari. Tots coneixem que la causa primera que feia arribar les famílies a denúncies per la via penal ha estat el silenci administratiu, donar llargues, no fer ofertes en aquells casos de demanda d'indemnització per la via civil. Al cap de tres mesos d'haver interposat denúncia per la via civil, les famílies optaven per passar a la via penal.

L'acord estableix:

1. «La responsabilitat civil directa de les activitats escolars és atribuïda en *tots els casos* a l'Administració. Aquesta assumirà el rescabament econòmic dels danys i lesions produïts durant el desenvolupament de les activitats escolars i extraescolars que comptin amb l'informe favorable del Consell Escolar per l'atribució de la responsabilitat civil i de les que se'n derivin pel mateix concepte de les possibles responsabilitats penals.»

Aquest és el principal guany de l'acord pel que fa a cobertura de professorat i d'alumnat.

2. Inclou també una sèrie de mesures per ampliar la cobertura i millorar la via administrativa. Citem-ne algunes:

- Concertació d'una pòlissa d'assegurança individual de tot el personal al servei de l'Administració Educativa amb cobertura il·limitada o al més àmplia possible.
- Proposta d'ampliar l'assegurança escolar a tots els nivells educatius.
- Garantia de resolució expressa en el termini de tres mesos per les demandes d'indemnització.
- Estudi d'un barem tipificat d'indemnitzacions.

Fins aquí el text de l'acord. És evident que salda positivament bastants dels aspectes reclamats, ajuda a millorar la seguretat de les tasques educatives i el dret dels alumnes i possibilita un desenvolupament de la funció docent més ajustat a la realitat social actual. Queden, però, temes sense resoldre.

Un d'ells es deriva del compliment del mateix acord i es refereix a les ràtios de les sortides. És cert que el text expressa que «l'Administració establirà les mesures necessàries», però la nostra experiència demostra que els recursos des de l'Administració es donen amb comtagotes, si es donen.

¿Com s'asseguraran les ràtios, amb quines formes de contractació, amb quina plantilla, amb quins diners?

Serà fàcil veure el grau de compromís que ha signat l'Administració. Cada centre, a l'inici de curs, establirà en el seu pla anual les sortides que programa i, per tant, el càlcul d'acompanyats que necessita. Les demandes fetes a l'Administració seran en aquell moment públiques i l'exigència de compliment també.

Un altre tema no resolt és la necessària i urgent regulació de la cobertura de totes les activitats organitzades per les Associacions de pares i d'alumnes. El tractament a la resta de sectors que componen la comunitat educativa, que són part del Consell Escolar de Centre, ha de ser estrictament equivalent a l'aconseguit pel professorat.

He deixat per el final la regulació dels menjadors escolars. Aquí no hi ha hagut acord i les posicions de la majoria de les organitzacions sindicals són radicalment enfrontades a les de l'Administració.

Des de les primeres —que no responen sols a plantejaments sindicals sinó a una concepció d'escola pública arrelada en tota la comunitat educativa i amplis sectors de la població— defensem que l'escola pública ha d'oferir uns serveis *públics* i concretament que el menjador en un centre públic ha de ser responsabilitat directa de l'Administració, que ha d'assegurar l'oferida en tota la xarxa.

El Departament d'Ensenyament —coherent amb la política general de CIU— no va per aquí.

Assumeix la responsabilitat tan sols en aquells centres que toca per obligació —acció especial, educació especial i concentració escolar— i deixa a la iniciativa privada l'organització dels menjadors de la immensa majoria de centres públics. En aquests termes l'acord és impossible i, ben segur, la regulació dels menja-

dors dels centres públics serà cavall de batalla de pares i ensenyants el proper curs.

*26 de juny de 1991*

**Lydia Tuà i Marín**

Federació d'Ensenyament de CC.OO

Llibres a mida

 Grup Promotor  
d'Ensenyament

# Rodolí

Educació infantil  
Parvulari

**Rodolí** és una proposta de Grup Promotor d'Ensenyament per a la reforma d'educació infantil.

Un material obert que permet la participació directa del professor. Amb un plantejament vivencial i significatiu de l'aprenentatge. Amb importants novetats, des d'un suport físic d'enquadernació innovador fins a un material per compartir l'educació amb la família. Amb escenaris per contextualitzar els centres d'interès.

**Rodolí**, un material fet a mida de l'entorn, del nen i del professor. Un material a mida per a la nova educació infantil.

# INFORMATITZAR LA GESTIÓ DE L'ESCOLA?

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

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

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

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

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

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

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

Un programa AGIL i fàcil d'usar.

**Atenció! oferta "Informatització Total"**



ORDINADOR PC/640 Kb  
amb Disc de 20 Mb

+



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

+



PROGRAMA  
APLICACIÓ ESCOLES

+



INSTAL·LACIÓ i  
CURSET DE FORMACIÓ

## APLICACIÓ ESCOLES



*També mecanitzem  
les avaluacions, en el nostre  
Centre de càlcul*

**FÀCIL D'USAR  
FLEXIBLE I AGIL**



Assessorament a la Gestió Informatitzada  
Carrer Rosselló 443 ent. 5a. Tel. 347 70 55  
08025 BARCELONA



## EL BANC INTERNACIONAL D'EXPERIÈNCIES: CIUTAT EDUCADORA

La celebració del Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadores va ser el resultat de la reflexió entorn de tres preguntes que amb insistència anaven sorgint del treball sobre el concepte de *ciutat educadora*:

- qui posa en relació l'oferta de l'educació formal, la no formal i àdhuc la informal?
- com aconseguir una bona informació a tots els ciutadans de l'oferta educativa de la ciutat?
- quin és el paper de l'administració local respecte d'aquestes qüestions?

Tot això ens ho explica la Directora del Comitè Organitzador del Congrés, Pilar Figueras, en el llibre que en recull els documents finals.<sup>1</sup>

Des de l'inici dels estudis es va constatar la necessitat de crear un banc de dades informatitzat que contingués les experiències relatades en el congrés, a més de les que les diferents ciutats van enviar tot i que no fossin presentades.

D'aquesta voluntat, en va nèixer el «Banc Internacional d'Experiències: Ciutat Educadora» (BIECE). Tots els participants al congrés el van poder consultar exhaustivament durant cinc dies de celebració.

L'elaboració del BIECE va ser dirigida per Toni Año en un laboriós i complex procés, atesa la novetat que suposava la creació d'un banc de dades d'aquestes característiques. Des del primer moment, s'ha comptat també amb el suport informàtic de l'empresa BINARY SYSTEMS PRECISION (BSP), que ha facilitat l'equip i el desenvolupament del programa que gestiona el banc.

### Com és el banc

La ciutat (el medi urbà) ofereix múltiples ocasions per a la realització de processos educatius. Aquestes ocasions sovint no són conegudes i, encara més, són escassament coordinades. La divisió entre el que mal anomenem *educació formal* i la *no formal*, tot i ser cada cop menys clara, resulta encara massa forta: què «toca» i què «no toca» a l'escola. La necessitat de prendre consciència de la intervenció clara i educativa de molts agents socials que no en tenen una *intenció explícita* —l'educació informal (?)— cada cop és més òbvia.

El BIECE és una eina que pot servir per fer conèixer què es fa a les ciutats que tenen voluntat d'educadores i és el suport que pot potenciar la reflexió a l'entorn d'aquest concepte (ho serà per a la celebració del segon congrés a Göteborg el novembre de 1992).

Tenint en compte aquestes premisses, les

1. Primer Congrés Internacional de Ciutats Educadores. Documents finals. Ajuntament de Barcelona. Abril 1991.

experiències que s'han recollit han hagut d'acomplir al màxim possible les condicions següents:

- que relacionin diversos àmbits educatius;
- que siguin avalades per l'administració local corresponent;
- que portin un temps de realització continuada i siguin vigents;
- que serveixin de referència i estímul a l'acció educativa ciutadana;
- que promoguin el coneixement i l'ús de la ciutat dins de qualsevol àmbit d'intervenció educativa.

Així doncs, *no* és un banc d'experiències escolars ni tampoc de materials o documents.

El BIECE conté informació textual i gràfica (en molts casos) de cada una de les experiències, estructurada en vuit pantalles:

- fitxa bàsica,
- objectius,
- metodologia,
- conclusions/resultats,
- resum,
- descripció de la ciutat,
- àmbit específic d'aplicació,
- imatge gràfica.

Cada una de les experiències es pot consultar en quatre idiomes (català, castellà, anglès i francès) i està complementada amb documentació impresa, gràfica o àudio-visual també consultable. La seva classificació ha estat realitzada en base a vuit temes principals, que amb els seus termes secundaris configuren un petit recull de descriptors.

Actualment, el banc conté 273 experiències d'arreu del món amb una distribució molt desigual, segons podem veure al quadre següent:

Lloc	Núm. ciutats	Núm. experiències
Barcelona	1	99
Resta de Catalunya	10	26
Resta d'Espanya	9	41
Europa	21	80
Amèrica	3	9
Àfrica	2	3
Àsia	3	15

Les ciutats amb més experiències presentades, tret de Barcelona, són Jerusalem amb 13 i Lisboa amb 12, seguides de Grenoble, Sevilla i València, amb 10 cadascuna.

## Qui i com el pot utilitzar

Qualsevol persona interessada en el procés educatiu en general pot ser usuari del BIECE, la consulta no és restringida. Tanmateix, per les característiques descrites fins ara, té un interès especial per a tots aquells professionals, insti-

tucions i entitats que promouen, gestionen o realitzen accions educatives en el medi urbà en diferents camps així com per als gestors de les administracions educatives i locals.

La consulta al banc es realitza a través de menús en arbre i finestres a la pantalla de fàcil interpretació, de manera que es poden fer cerques directes d'informació a partir d'entrades variades (ciutat, tema, nivell educatiu, etc.). Aquestes cerques permeten consultar el document sencer o bé els apartats que es desitgin. Un cop seleccionades les experiències a consultar, es pot triar entre el visionat per pantalla i l'obtenció d'una còpia per impressora.

## El futur del banc

La celebració del congrès va permetre reunir en un únic lloc, i amb un mateix format, la informació de totes les experiències que s'hi van presentar. L'objectiu, però, va molt més enllà; es pretén reunir el nombre més gran possible d'experiències de ciutat educadora, a la vegada que millorar-ne la consulta i facilitar-ne l'accés. Així, actualment s'està treballant en els aspectes següents:

- completar les dades de les experiències actuals;
- revisar i adequar el funcionament operatiu;
- mantenir-lo al dia amb les aportacions de noves experiències;
- ampliar la xarxa de ciutats.

També s'estan fent els estudis corresponents per tal d'oferir-ne la subscripció a partir de 1992.

El BIECE, però, serà consultable el curs 1991-92 als locals dels Centres de Documentació «Artur Martorell», que tornen a obrir les seves portes després d'un període de tancament arran de les obres de la Plaça d'Espanya. Allí, al número 5, hi podeu trobar el «Banc Internacional d'Experiències: Ciutat Educadora», així com la resta de serveis de documentació de l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament, dels quals tindreu més informació en breu.

**Pere Viladot i Barba**  
Àrea d'Educació  
Ajuntament de Barcelona

edicions *Rosa Sensat*, 39

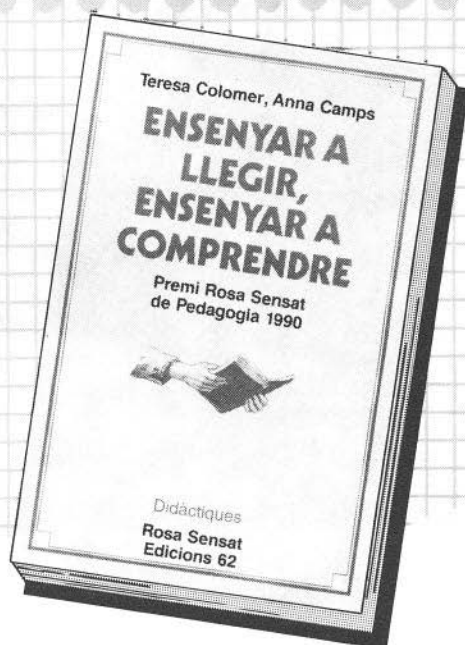
**62**

Teresa Colomer, Anna Camps

## ENSENYAR A LLEGIR, ENSENYAR A COMPENDRE

Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1990

Un examen rigorós i clarificador en un llibre destinat a ser una eina útil i eficaç per a tots els mestres.



De venda a totes les llibreries

Llibres a mida

Quaderns de Lectoescriptura

# Filaberquí



**Filaberquí** obre una via innovadora en l'aprenentatge de la lecto-escritura del català. Integra els principis fonamentals dels mètodes analítics i dels sintètics. Utilitza com a recurs bàsic la gran quantitat de paraules monosil·làbiques de la nostra llengua. Parteix d'un conte i d'una làmina i treballa una dotzena de tècniques per a cada fonema.

 Grup Promotor  
d'Ensenyament

## NOVETATS

ANCIN ECHARRI, M.<sup>a</sup> Teresa. *Cuerpo, espacio, lenguaje: guías del trabajo*. Madrid: Narcea, 1989 (Primeros años)

Extracte de l'índex:

Primer Centro de Interés: Esquema corporal;

Segundo Centro de Interés: La Lateralidad;

Tercer Centro de Interés: Espacio-Tiempo.

Annual '91: *illustratori di libri per ragazzi*. Bologna: Fiera del libro per ragazzi, 1991

ANTÚNEZ, Serafí; GAIRÍN, Joaquim. *La Programació general del centre educatiu: (pla anual)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1991 (Eines de gestió; 4)

Extracte de l'índex:

La Planificació i els plans de centre; La Programació general (el Pla anual); Desenvolupament i avaluació dels plans; Detalls de desenvolupament de plans de centres específics; Guions genèrics per al desenvolupament detallat del pla anual de centre.

BANDA I TARRADELLAS, Alfons. *Educació per la pau*. Barcelona: Barcanova, 1991 (Biblioteca cultural; 2)

Extracte de l'índex:

L'Objectiu final: la implantació d'una cultura de pau; Desvetllar una nova consciència; El Nostre poder: l'opinió pública; L'Educació per la pau a l'escola.

DÍEZ PRIETO, M.<sup>a</sup> Paz. *El Profesor de EGB en el medio rural*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza, 1989 (Informes; 28)

ALFONS BANDA I TARRADELLAS



EDUCACIÓ  
PER LA PAU

BIBLIOTECA CULTURAL  
BARCANOVA

Extracte de l'índex:

Experiencias de Educación Rural en el ámbito internacional: elementos comunes en Freire, Milani i Freinet; La Educación Rural en España: ámbito estatal y ámbito privado; Formación específica del Educador Rural.

*La Enseñanza entre los dos y los cuatro años (guía del maestro)*. Barcelona: Martínez Roca, 1991

Extracte de l'índex:

Necesidades fundamentales de los niños pequeños; Los Ritmos; La Organización material de la clase; Los Padres en la escuela; Las Actividades: físicas, de comunicación, estéticas, científicas.

GAIRÍN, Joaquim; VERA, Josep M.; LAPENA, Antoni. *El Reglament de règim interior del centre educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1991 (Eines de gestió; 3)

Extracte de l'índex:

L'Organització operativa dels centres escolars; El Reglament de Règim Interior; L'Estructura del Reglament de Règim Interior.

*Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y curriculum*. Granada: Universidad de Granada, 1990 (Pedagogía Monográfica; 93)

Extracte de l'índex:

Investigación de campo en educación; Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica; La práctica de la etnografía didáctica; Análisis de la reforma a través del uso de sus materiales curriculares: un estudio de casos.

JORNADAS NACIONALES DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EGB. (1989: Málaga) *El Curriculum del profesor de adultos*. Málaga: Edinford, 1989

Extracte de l'índex:

La Educación de adultos en la historia española reciente; Reflexión sobre unas relaciones difíciles: Universidad; Educadores sociales: proyecto institucional; El Programa de experiencias institucionales de educación de adultos y animación sociocultural; Seis notas esenciales sobre el perfil del educador.

JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN Y MUNICIPIO (1: València) València: Diputación provincial de València, 1990

*Legislación para el profesorado: De la LODE a la LOGSE. Disposiciones legales*. Madrid: Escuela Española, 1990

*Pedagogía hospitalaria: actividad educativa en ambientes clínicos*. Madrid: Narcea, 1990 (Narcea sociocultural)

Extracte de l'índex:

Introducción a la pedagogía hospitalaria; Un ejemplo en el ámbito de la pedagogía hospitalaria: los programas de preparación para la hospitalización infantil; Aproximación epistemológica a la pedagogía hospitalaria.

SOLER FIÉRREZ, Eduardo. *La visita de inspección, encuentro con la realidad educativa*. Madrid: La Muralla, 1991 (Aula abierta)

Extracte de l'índex:

Justificación de la visita como técnica de supervisión; La Demarcación educativa y la acción inspectora; Finalidad y notas características de las visitas de inspección; La Visita de inspección y el contexto europeo; Las Visitas de inspección en la nueva normativa.

# LLIBRES PER A L'ESCOLA



## Col·lecció Llibres del sol i de la lluna

Col·lecció il·lustrada per a infants. Textos clàssics o d'autors actuals, de lectura fàcil i suggerent.

50. **En Rabocals**  
Josep M. Cormand  
Dibuixos de Fina Rifa
51. **El món inventat**  
Joles Sennell  
Dibuixos de Miquel Calotayud
52. **Cloc-Cloc**  
M. Assumpció Ribas  
Dibuixos de Marta Balaguer
53. **El sabater Martí Avdieitx**  
Lleó Tolstói  
Dibuixos de Mercè Llimona
54. **El dia que el sol es va adormir**  
Salvador Comelles  
Dibuixos de Flavio Morais
55. **El rector de Cucunyan**  
Alfons Daudet  
Dibuixos de Mabel Pièrola
56. **L'estrella que volia tenir cua**  
Jaume Celta  
Dibuixos de Joma

Preu de cada volum: 725 ptes.

## Col·lecció Fer camí

Una col·lecció amb la finalitat d'ajudar a la formació religiosa de nois i noies, a partir de l'edat corresponent al cicle superior d'EGB.

Joan Guiteras i Vilanova

1. **Ser cristià**  
2<sup>a</sup> edició
2. **Crist, l'Home Nou**  
2<sup>a</sup> edició
3. **De la creació al diluvi**
4. **Els sagraments de la iniciació cristiana**
5. **Penitència i reconciliació**
6. **Signes de vida**
7. **Ekklesia**
8. **Cara a cara. Els joves i l'amor**
9. **Israel en els camins de Déu**
10. **Déu té nom**
11. **Pare, Fill i Esperit Sant**

Preu de cada volum: 375 ptes.

## Col·lecció La Xarxa

Una autèntica biblioteca on els nois i les noies —els més grans i els més petits— poden trobar tot allò que els interessa.

120. **La sorprenent història d'en Joan No-me'n-recordo**  
Antoni Dalmaes
121. **Cançons per a la pau**  
Toni Giménez
122. **La capa esquinçada**  
(Cercant Catamòrides, 4)  
Josep M. Ramon
123. **Contes, volum III**  
Germans Grimm
124. **Codolenc, el gegant**  
Fina Anglés i Saronellas
125. **Pampallugues**  
Maria Barbal
126. **Georgina i les bruixes**  
Eduard Sala

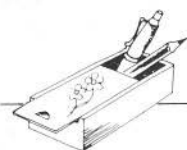
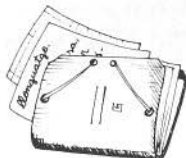
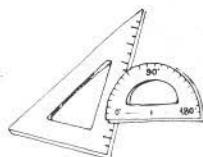
Preu de cada volum: 625 ptes.

## Col·lecció El tinter dels clàssics

De Ramon Llull a Salvador Espriu i Mercè Rodoreda. Els grans autors catalans a l'abast dels infants. Llibres ben escollits, magníficament il·lustrats, amb introduccions (sobre l'autor i sobre l'obra) i amb un glossari de paraules i expressions difícils.

20. **Gallines de Guinea**  
Mercè Rodoreda  
Dibuixos de Carme Salé
21. **Poesies**  
Maria Antònia Salvà  
Dibuixos de Pavla Reznicková
22. **Dos contes**  
Joaquim Ruyra  
Dibuixos d'Irene Bordoy
23. **La flor romàncil**  
Antoni M. Alcover  
Dibuixos de Max
24. **La Renaixença**  
Antoni Rovira i Virgili  
Dibuixos de Madàula
25. **El mariner de Sant Pau**  
Jacint Verdaguer  
Dibuixos de Roser Rius
26. **Poesies**  
Joan Salvat-Papasseit  
Dibuixos d'Arnau Ballester

Preu de cada volum: 350 ptes.



PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes  
Lluç, 10, 14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - 08005 Barcelona



AZÚA, F. de, *El largo viaje del mensajero*, il. Lluïsa Jover, Antàrtida, Barcelona 1991 (Col. La pequeña Odisea).

Aquesta obra és la primera experiència de l'autor en el camp de la literatura infantil. Li ha sortit una bonica i ben escrita història d'amor.

Un nen, orfe de pare i mare, que ha estat adoptat per uns ancians que fan la guàrdia del jardí zoològic, pel fet de conviure amb els animals aprèn el seu llenguatge i pot comunicar-s'hi.

Un dia s'enamora de la filla de l'home més ric del poble, quan aquest visita el parc, acompanyat d'altres personatges importants. Els dos infants no es poden dir paraula el dia de la trobada i tota la trama consistirà a explicar-nos com l'infant intenta fer arribar el seu missatge amorós a l'estimada destinatària.

Un lloro, un cocodril, un elefant i un escamot de cinquanta abellots seran els diferents recaders que es despistaran o no aconseguiran reeixir en l'empresa. És una tortuga, com a exemple de paciència, tenacitat i diligència, qui reivindica-

rà ser la missatgera adequada. Aconsegueix realment el seu propòsit..., però han passat trenta-cinc anys! De manera original i simpàtica es resol aquesta peculiar situació.

Tendresa, humor, ironia, rica imaginació per resoldre les situacions, embolcallen el relat i fan molt agradable la seva lectura. Les il·lustracions amb traços vigorosos potencien de manera adequada la força expressiva del text.

Per la naturalesa del llenguatge, és recomanable a partir de 9-10 anys.

#### Sadurní Tudela Prats

DURAN, Teresa; GINESTA, Montse, *Pona Miralls*, Pirene, Barcelona 1990 (Col. Els contes de l'ànec blau).

Llibre de format quadrat que presenta una pàgina de text i una altra d'il·lustració, cadascuna emmarcada dins el full. Presentació editorial molt acurada.

La Pona Mirona és molt presumida i aprofita totes les ocasions per empolainar-se davant el mirall. Per això li diuen Pona Miralls. Però la família amb les seves manies de si menges o no menges i sembles..., de si plores i sembles..., de si això o allò i sembles..., fan que les seves imatges quan es mira al mirall siguin molt preocupants.

El text, divertit, senzill i molt encertat, no tindria raó de ser sense les destres il·lustracions que el complementen i afegeixen sentit als seus suggeriments. Ambdós fan del llibre una lectura amena i plena d'ironia d l'abast dels petits lectors.

Per a la lectura individual a partir de 6 anys.

#### Anna Gasol

GARDELLA, A., *Una casa a la vora de l'estació*, Empúries, Barcelona, 1991 (Col. L'Odissea).

Novella d'humor en dotze capítols. Hi ha dues històries paral·leles, la d'un noi de catorze anys que, enamorat d'una noia, aconsegueix cridar l'atenció de la població, i la mateixa població a través del seu alcalde, pare de la noia, que vol aconseguir ser reelegit, inaugurant el museu del famós i més artista local. La història es veu completada per la mort del geni i un final sorprenent de l'heroi.

El relat és precisament el que es diu a la contraportada «qualsevol coincidència entre ...és absolutament fortuïta». Perquè assistim continuament a una història coneguda que presenta amb «pintures ridícules els vicis de la seva època». La ciutat, el famós artista, els càrrecs polítics, la resposta de la petita ciutat, tot són elements que en recorden d'altres i que són presentats de tal manera que ens fan somriure. Algunes vegades arriba a gags divertidíssims.

Són els adults els que semblen nens i els nois, atrevits i decidits herois que ho arriuen tot en la recerca dels seus dissenys.

Una obra divertida, ben resolta. No sabem si els nois que no coneixen els fets a què alludeix es divertiran tant com nosaltres. (A partir de 16 anys.)

#### Assumpció Lisson

LOWRY, L., *Les coses de Carolina*, Aliorna, Barcelona 1991 (Col. Aliorna Jove).

Narració humorística en onze capítols que porten un petit dibuix a la capçalera i un altre, a tota pàgina, dins de cada capítol.



En una família, la filla petita, amb l'ajut d'una amiga, es dedica a investigar els veïns i creu descobrir en un d'ells un assassí. S'emboliquen així en una història divertida. Llenguatge difícil tant per la traducció com per l'ús constant de noms i costums dels dinosaures als quals es afeccionada la protagonista.

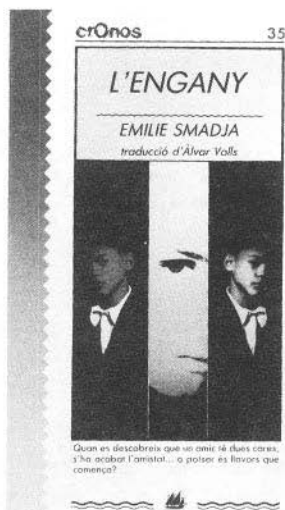
La il·lustració de Jesús Gabán remarca aquest últim aspecte i juga amb els dinosaures-persones.

Es recomana per a la lectura individual a partir dels 13 anys.

### Assumpció Lissón

SMADJA, Emilie, *L'engany*, La Galera, Barcelona 1991 (Col. Cronos).

Una breu narració que es llegeix d'una tirada. Ens explica l'amistat entre dos xicots, aparentment molt diferents. L'un, Julien, tot i que el seu pare és professor de lletres a la Universitat i la mare treballa en una editorial, no és gens amic dels llibres. L'altre, Thomas, és el número u de la classe sobretot en l'art de redactar, amb nombroses cites d'autors cèlebres en els seus escrits.



Una estranya coincidència mostrarà a Julien uns altres aspectes ben diversos de la personalitat d'en Thomas, així com el truc especial per escriure tan bé.

A partir d'aquí s'estableix una profunda amistat a través de la confiança i la complicitat compartida. Quan la vida els porta a separar-se, Julien recorrerà al recurs del seu amic per emular els seus resultats (consultar diccionaris d'au-

tors, obres i personatges, en comptes de llegir l'obra sencera). Això no obstant, un final inesperat desfà l'argument amb què Julien creia justificar la seva manera de procedir: «Si no es reté gairebé res, sinó només l'argument, de què serveix llegir el llibre sencer?» També el pare de Thomas en una bonica carta, al mateix temps que li facilitava l'argücia, el prevenia: «No oblidis mai que no has llegit aquests llibres (...). Utilitza el nostre secret mentre et sigui necessari (...). Un dia tindràs ganes de llegir un llibre fins al final; un dia agafaràs la ploma i un full de paper en blanc i explicaràs una història que t'hauràs inventat tu sol.»

Una breu reflexió, doncs, sobre un tema interessant, què comporta realment llegir i escriure, i una certa crítica irònica sobre el professorat, acompanyada de la conflictivitat sentimental pròpia de l'adolescència.

Es llegeix de gust i te'n queda un bon record.

Molt reeixida la traducció d'Àlvar Valls, amb un llenguatge acurat, que sembla fidel al text original.

Es recomana per a la lectura individual a partir dels 13 anys.

### Sadurní Tudela Prats

## CAIGUDES HISTÒRIQUES

Saule, en el camí de Damasc, va caure del cavall i es va convertir en Pau. Després va ser santificat i les seves idees encara cuegen. Aquella caiguda va fer història.

Tornant de la trobada de moviments d'Extremadura, la gent de la Federació, en un poblet perdut de les Espanyes, cau de la llitera del tren. La sotragada va trencar els somnis dels nostres poetes pedagògics que van trenar durant uns dies reforma i qualitat en la trobada anyal. Es veu que el tren va sortir de mare i tota la federació va caure de morros per terra, fins i tot l'inspector, i és que la Renfe no respecta res. Quin esglai que van passar, pobrets i pobretes meus!

Després dels còlics terribles que van atacar-nos a la trobada de Calvià, ara patim les trompades dels trens. Sort que la mare de Déu de la Federació ens protegeix de tot mal, fins i tot dels de l'administració.

Veurem que en sortirà d'aquesta feta!

M'assabento, i això em tranquil·litza, que el president de la federació i la primera dama acostumen a viatjar separats, per prevenir qualsevol eventualitat. Sembla que imiten els reis. En aquest cas, ella va aterrar en el dur sòl mentre ell volejava per aquest cel de Castella on es troba el paisatge més canviant.

Tenim president, però en això de córrer camins, ho fem com els monarques.

Podem viure refiats.

**Mireia Puig**

# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

NOVETATS



Recull de contes per a ser representats amb els gentils, bonics titelles.



Qui té cura dels nens a Europa?



Conjunt de moixaines i jocs de falda amb una successió de recursos rítmics, psicomotors i sensorials.

R O S  
S E N  
S A T

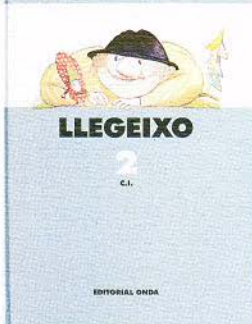
Associació de Mestres Rosa Sensat  
Còrsega, 271, baixos  
Tel. 237 07 01 - Fax. 415 36 80  
RSBBS 415 67 79  
08008 Barcelona

LECTURES

*Per facilitar  
el desenvolupament  
de les estratègies  
de la comprensió de  
lectura a través  
de diferents tipus  
de textos.*



**Llegeixo 1**  
Contes populars  
Lectura funcional  
Endevinalles  
Embarbussaments  
Dites...



**Llegeixo 2**  
Contes populars  
Poesia  
Còmic



**Llegeixo 3**  
Poesia  
Teatre  
Narració



**Llegeixo 4**  
Poesia  
Titelles  
Narració



Editorial Onda.  
Passeig de Gràcia, 120.  
Tel. (93) 415 02 12.  
08008 Barcelona

CICLE INICIAL I MITJÀ

NOVA  
COL·LECCIÓ LA CLAU DE ROSA SENSAT