

Publicació  
de Rosa Sensat

Octubre 1994

# PERSPECTIVA ESCOLAR 188

**La televisió  
De casa a l'escola**

Pedagogia de la mort

Primer Congrés.  
Fi de la primera part

Octubre 1994

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 1 8 8

**Edició i Administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01  
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

**Consell de Redacció:**

Anna Agenjo, Rosa Carrió,  
Mercè Comas, Ton Creus,  
Biel Dalmau, Mercè Fluvià,  
Montserrat Galícia,  
Marta Mata, Carme Ortoll,  
Jesús Viñas

**Director:**

Jordi Tomàs

**Secretària de Redacció:**

Carme Suaz

**Disseny gràfic i coberta:**

Vilaseca/Altarriba

**Composició i muntatge:**

Núria Hortal

**Dibuixos:**

Werner Thöni

**Fotòlits:**

Amena, s.a.

**Impressió:**

Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

5.500 ptes.- P.V.P. 650 ptes.

**Editorial:**

El valor de la diversitat 1

**Monogràfic:**

**La televisió. De casa a l'escola**

De l'Escola Activa a l'Escola ComunicActiva  
*Martí Teixidó i Planes* 2  
La televisió de cadena a l'Escola  
ComunicActiva  
*Maria-Eulàlia Palau del Pulgar* 10  
Televisió sense criteris. *Lolo Rico* 17  
Televisió i publicitat.  
Com treballar-ho a l'escola  
*Aurora Maquinay Pomés* 23  
Televisió i escola. Alguns apunts  
per a la reflexió. *Agustí Corominas i Casals* 31  
Bibliografia complementària.  
*Biblioteca Rosa Sensat* 37

**Escola.**

**Aplicant la Reforma:**

Una mica més sobre el Projecte  
Curricular de Centre  
*Carme Figueras i Conxita Lladó* 41  
**Orientacions didàctiques:**  
La necessitat d'una pedagogia de la mort  
al'escola  
*Joan-Carles Mèlich i Concepció Poch* 46

**Escola i societat.**

**Congrés:**

Primer Congrés. Fi de la primera part 53  
**Lamestra i el mestre:**  
Fem possible la Reforma amb una formació  
permanent de qualitat 57

**Novetats bibliogràfiques.**

L'escola entre la utopia i la realitat.  
*Jaume Cela* 66  
Altres novetats. 68  
**Textos legals.** 71  
**Cartes al director.** 72

R O S  
S E N  
S A T



# El valor de la diferència

En un moment en què augmenta progressivament a les escoles la presència de nens i nenes immigrants, de cultures ben diferents de la nostra, es planteja cada vegada amb més urgència l'actitud humana i pedagògica que els mestres han d'adoptar.

Els enfocaments pluriculturalistes, amb la majoria de persones sensibilitzades per aquest fenomen profundament humà, defensen el valor de la diferència com a tret essencial dels col·lectius humans i la necessitat del respecte i de l'acceptació de la igualtat de drets com a criteri bàsic de comportament i d'acció.

Però, un cop acceptades aquestes premisses bàsiques, sovint se susciten seriosos dubtes sobre la manera pràctica d'afrontar alguns comportaments concrets d'aquestes minories culturals transplantades, a desgrat seu, en un altre entorn, en una altra cultura, en un altre marc legal, des de conductes d'importància molt relativa, però que és convenient d'abordar des del punt de vista d'una convivència infantil respectuosa i educadora, fins a pràctiques ancestrals profundament arrelades en altres cultures que entren en contradicció amb allò que la societat occidental considera conquestes irrenunciables de la humanitat.

Davant d'aquests comportaments se'ns plantegen alguns interrogants: Hi ha valors universals? S'ha d'empènyer aquestes minories a renunciar a la seva cultura i a les pràctiques que aquesta comporta? Quin criteri es pot adoptar perquè les minories ètniques assumeixin un comportament que no s'enfronti amb les creences del país que les acull? La Constitució, la Declaració Universal dels Drets de l'Home?

No pensem que aquests interrogants tinguin resposta, almenys una resposta acceptada per tothom. Però sí que un plantejament honest d'aquests interrogants hauria de marcar una actitud bàsica i uns punts de partença per fer via cap a una convivència pacífica, solidària i enriquidora: fer un esforç per no jutjar-ho tot des de les premisses de la pròpia cultura; fomentar l'esperit crític, el respecte, el diàleg, la confrontació de valors en el context de les respectives cultures, totes elles amb coses bones i dolentes; empatia i sensibilitat per detectar els problemes humans; sensibilitzar l'entorn per eradicar la marginació amb què viuen sovint aquests col·lectius...

Una actitud que ens atrevim a qualificar d'ètica, pel fet que comporta qüestionar-se sobre un mateix, sobre la pròpia cultura i els propis valors per ser capaços d'establir unes relacions humanes que fomentin la comprensió i la solidaritat; una actitud que els mestres haurien d'inculcar als nens i nenes autòctons i als immigrants perquè esdevingui una pràctica educativa, i compartir amb els pares i amb l'entorn social perquè es converteixi en una pràctica amb repercussions socials tangibles.

*Si trobem l'articulació de l'educació escolar amb la comunicació de masses que caracteritza la nostra societat podem fer pràcticament l'escola nova que avui necessitem, gratificant per als alumnes i per als mestres/professors i que acompleixi la seva funció: fer ciutadans competents, solidaris, autònoms i jiosos d'una societat democràtica.*

## De l'Escola Activa a l'Escola ComunicActiva

### **Martí Teixidó** **i Planas**

Mestre d'escola, inspector d'educació, professor de pedagogia i doctor en ciències de l'educació.

Al cap de cent cinc anys de la primera Escola Nova de Cécil Reddie a Abbotshome i de tan sols vuitanta-dos que Adolf Ferrière concretés els "30 punts de l'Escola Nova", molts d'aquells principis s'han generalitzat a totes les escoles com a directrius implícites. El mestre Artur Martorell, del qual el 1994 celebrem el centenari del naixement, ens va explicar què és l'Escola Activa, amb referències històriques i direcció pedagògica en aquell llibretó amb el títol *Cómo realizar prácticamente una escuela nueva* que va editar Nova Terra.<sup>1</sup> Avui ningú no posa en dubte que s'hagi de fer una educació centrada en l'infant, que cal partir de l'observació directa del medi i de la vida i que convé preparar aquest infant perquè s'incorpori a la vida social i professional i estigui capacitat per continuar aprenent per ell mateix.

1. MARTORELL, Artur, *Cómo realizar prácticamente una escuela nueva*, Nova Terra, Barcelona 1965.

2. FREINET, Célestin (1965): *Per l'escola del poble*. Versió catalana d'editorial Eumo a la col·lecció de textos pedagògics, núm 23, Vic 1990. (Hi ha versió castellana d'editorial Fontanella).

En molts casos, però, falta reflexió suficient per aplicar els principis a partir d'una anàlisi del context social i cultural actual, que ja no és el de 1912. El mestre Célestin Freinet ho va assenyalar clarament: l'escola no s'ha d'emparar en cap mètode sinó en el mateix ritme de la vida. Els "Principis generals de l'adaptació del nou comportament escolar al medi ambient" formulats a *Per l'escola del poble*<sup>2</sup> són una clara aportació per actualitzar els 30 punts de l'Escola Nova. Trenta anys després de les aportacions d'aquest mestre i pedagog, les línies d'investigació són les mateixes





que ell va enunciar: “L’Escola, que estarà penetrada així per una vida nova a imatge del medi, haurà d’adaptar, consegüentment, no solament els seus locals, els seus programes, els seus horaris, sinó també les seves eines de treball i les seves tècniques, a les conquestes essencials del progrés de la nostra època”, Freinet (1965).<sup>3</sup> Els infants i joves, en un grau més elevat que els adults, estan marcats per : la televisió i el vídeo; per la ràdio i la música pop; pels discos i vídeoclips; per la premsa sensacionalista i gràfica; pel cinema i els còmics; pels ordinadors i les màquines electròniques; per la publicitat i la moda.

### **Els infants d’avui no són el que eren**

Els nostres infants i joves neixen en una societat determinada pels mitjans de masses, de comunicació, d’informació, o de descarada manipulació o deformació. Potser la infantesa ha desaparegut, com de manera tan enraonada planteja Postman.<sup>4</sup> La infantesa, defensada a partir del segle XVIII per Rousseau, entre altres, que justificava

3. FREINET, Célestin (1965): *Por una escuela del pueblo*, Fontanella, Barcelona 1972 (p. 25).

4. POSTMAN, Neil (1982): *La desaparició de la infantesa*, Eumo, Vic 1990.

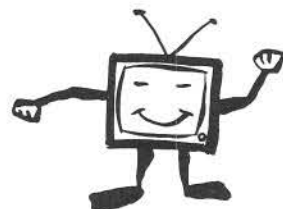
## 4 Televisió

una naturalesa diferenciada de l'infant, ha quedat suplantada pels missatges comunicatius que s'adrecen indiscriminadament, sense distinció d'edat. Qualsevol infant de tres anys, abans d'anar a l'escola, pot haver estat exposat, per exemple, tant a un part més aviat cru com a una violació sexual o a una apassionada unió amorosa qualsevol dia, a quarts de deu del vespre, a casa seva, a través de la televisió. L'infant coneix abans d'hora la cruesa de la mort, el risc de la malaltia mortal, la possibilitat de separació dels pares; ho coneix per la ficció, però se li confon amb la realitat i sap que així és la vida dels adults sense tenir la capacitat de distanciar-se de l'a-dult format. A aquest infant li pot passar el mateix que li passava a Rousseau quan era infant amb la lectura, com declara ell mateix: ho llegia tot i es va convertir en un somniador perquè no comprenia res, però ho sentia tot. Els infants d'avui ho veuen tot, ho senten tot, però no comprenen res, atès que, ni els pares, ni l'escola acom-pleixen la seva funció de mediació per processar i contextualitzar aquesta munió d'imatges, d'efectes sonors i de trucatges àudio-visuals.

La mutació que estan provocant els mitjans de comunicació de masses pot arribar a afectar la forma de percepció dels infants, cada dia més exposats de ben petits als estímuls visuals de la televisió i als estímuls auditius de la música o la no-música ambiental i constant. Ja no podem assegurar que aquests infants desenvolupin la seva intel·ligència i les seves estructures mentals segons les constatacions d'investigacions i estudis de fa trenta o cinquanta anys. D'altra banda, hem de poder aportar una explicació al fet que cada vegada són més els infants i joves que, malgrat la seva reconeguda capacitat, no tenen cap interès per l'escola i passen a la "llista de fracàs escolar".

L'adolescència ha esdevingut un període evolutiu cada vegada més llarg per efecte de la societat de masses i de consum. Pot començar als dotze anys, o ja abans, i es perllonga fins més enllà dels vint-i-cinc fins i tot quan ja es té un lloc de treball. L'adolescència sociològica és ben diferent de l'adolescència psicològica i cal pensar en un nou model educatiu clarament contextualitzat en una societat de comunicació de masses i consum on els mitjans de comunicació esdevenen el missatge i una determinada manera de fer i entendre. A la societat postmoderna, que posa l'accent en la novetat,

l'aparença estètica i l'autocontemplació, sembla que s'hagin canviat els rols d'infant i adult. Els infants de ben petits vesteixen com els adults, escullen la seva roba i entren en un món competitiu, mentre que els adults aspiren a ser eternament joves, vesteixen com adolescents i troben un gran plaer a reviure la seva infantesa.



La influència de l'escola sobre adolescents i joves es dilueix progressivament amb l'edat davant la influència creixent dels mitjans de masses: comunicació, consum, moda..., moguts pel sistema productiu propi d'una societat de consum que ofereix allò que dóna rendibilitat i no allò que el mercat necessita, que crea necessitats i particularment en el lleure. Els joves estan esdevenint el segment de població potencialment més consumidor. Té la seva lògica que el sistema productiu d'una societat de mercat lliure s'organitzi així; el que no és tan comprensible és que la generació jove i adulta que proclama la llibertat i té un poder adquisitiu es plegui als interessos del mercat i renunciï a prendre decisions per fer de la seva vida un projecte propi. Solament quan la base familiar és sòlida econòmicament, culturalment o èticament, els infants poden escapar-se del sotmetiment a la societat de masses, i no sempre és així. La institució escolar pot incidir més que no ho fa en defensa desinteressada de l'infant.

### **El coneixement pedagògic ha de guiar l'ús dels nous mitjans**

L'escola continua aferrada al model de donar informació organitzada i sistematitzada en àrees, assignatures, horaris i llibres de text. Es continua ignorant que algunes informacions han estat més ben rebudes pels mitjans de masses o que els mitjans han donat un excés d'informació i és imprescindible una operació de selecció i processament.

És també reconegut el problema de falta d'organització i direcció de l'escola, amb un sistema de gestió ineficaç com un dels problemes més freqüents de les nostres escoles. Poques han consolidat un sistema de gestió participatiu i alhora executiu que garanteixi la reflexió educativa plural i la unitat d'acció pedagògica. Però, fins i tot les millors escoles de renovació pedagògica amb reconeguda seguretat institucional no han desenvolupat alternatives clares per a l'educació dels infants a partir dels dotze anys.



## 6 Televisió

Avui no podem continuar mantenint que l'escola té un problema de falta de mitjans. Massa sovint veiem escoles que amb els nous mitjans, que certament, arriben escadusserament, reproduïxen els mateixos usos de sempre centrats en la idea que tots els infants han de fer el mateix treball i que el mestre ha de donar a tots instruccions uniformes i molta informació. A l'escola hi falta pedagogia entesa com a ciència-tecnologia capaç de dissenyar la intervenció pedagògica de manera fonamentada i generalitzable quan es donen condicions equivalents. De poc serveixen molts mitjans —i mitjans sofisticats (informàtica amb tots els perifèrics, taules d'edició en vídeo, laboratoris d'idiomes...)— si no hi ha noves iniciatives pedagògiques. Sovint trobem més mitjans que iniciatives i els nous mitjans serveixen poc més que per fer el que ja es feia sempre. Sembla talment que els nous mitjans s'incorporen més amb la intenció de reforçar l'explicació del mestre/professor que no pas com a nous mitjans d'aprenentatge i de cultura.

L'escola no té, doncs, solament un problema de mitjans, un problema de tecnologia i un problema d'organització. L'escola pateix una crisi d'identitat en la seva totalitat. És una crisi d'identitat davant els mitjans de comunicació de masses (Friedman ho va identificar com a escola paral·lela a la darrereria dels cinquanta) que ha alterat de manera total els paradigmes culturals. En la societat occidental d'avui l'infant no té els interessos vitals que tan clarament va identificar Decroly; el material sensorial de Montessori està superat en infants de quatre anys que han pogut disposar de materials de construccions i d'encaix; el joc simbòlic reproduïx més els estereotips de la televisió que els hàbits de vida i els rols dels adults propers; el valor del treball ben fet, distintiu de l'escola activa, és mal acceptat pels joves que veuen que a la societat de masses és dona valor a l'efecte aparent.

Cal redefinir la funció de l'escola i dissenyar protocols d'intervenció pedagògica que permetin presentar resultats en la societat actual, la societat de masses telecomunicada. Hem encetat aquesta tasca per doble via: d'una banda l'experiència pedagògica analitzada de la qual es donen mostres a l'article de Maria-Eulàlia Palau, inclòs en aquest mateix monogràfic. Una segona via és la investigació que recull aportacions de diverses ciències que ens poden explicar la situació actual de l'educació i la investigació

etnogràfica realitzada als mateixos escenaris escolars per observar presencialment i contrastar participativament el desenvolupament d'iniciatives de renovació pedagògica que incorporen de manera normalitzada els mitjans de comunicació.

## **L'escola ha d'incorporar i processar la comunicació de masses**

Enunciem a continuació, i a falta d'un espai més ampli, algunes de les quaranta-quatre conclusions generals de la investigació duta a terme entre 1988 i 1992.<sup>5</sup>

- La pobresa de l'escola postmoderna que incorpora novetat per novetat sense una proposta pedagògica consistent.
- L'escola ha de respondre a una societat tecnològica, intercomunicada i pluricultural.
- La diversificació de l'escola és també una exigència per donar resposta a la diversitat d'estils cognitius dels alumnes.
- L'escola ha de canviar radicalment el seu format didàctic i el seu model organitzatiu únic i monòton.
- Els efectes de la comunicació de masses no són directes. L'ambient en el qual es reben i els líders d'opinió exerceixen una funció de mediació.
- La cultura de masses atén les necessitats privades: afectives, imaginàries, materials i se situa en l'ètica del lleure (poc ho atén l'escola i a vegades tampoc la família).
- L'escola ha de capacitar per a l'autodidàxia, ateses les possibilitats d'informació i formació a partir dels mitjans de comunicació de masses.
- L'educació en matèria de comunicació no es pot reduir a una nova matèria al currículum.
- Cal donar orientacions als pares sobre l'ús de la televisió, el MCM més familiar.
- Els MCM no s'adapten bé a l'organització escolar actual.
- Els MCM massa adaptats a l'escola en format didàctic clàssic avorreixen els alumnes i perden l'atractiu i fascinació que els són propis.
- Falten iniciatives pedagògiques i d'organització escolar noves per incorporar els nous mitjans.

5. TEIXIDÓ, Martí: *Escola ComunicActiva. L'escola de la societat de masses telecomunicada*, tesi doctoral presentada als departaments de Pedagogia i de Comunicació de masses de la Universitat Autònoma de Barcelona el 1992.

## 8 Televisió

- La incorporació dels MCM ha d'ésser estructurada i estructurant.
- El mestre/professor ha de veure el món en clau de comunicació. Ha d'estar atent als mitjans de comunicació de masses.
- Els continguts de comunicació de masses poden ser objecte de comunicació personal i contribueixen a la formació.
- La utilització de mitjans de comunicació i el processament dels continguts a l'escola es transfereix a les activitats externes.

La conveniència de definir un nou model d'institució escolar no significa deixar abandonada l'aportació de l'Escola Activa de fa cent anys. Ben al contrari, és pot fer una relectura dels 30 punts o indicadors formulats per Ferrière contrastant-los amb la societat actual. Els dos principis educatius d'absoluta coincidència són encara vigents avui: fer una escola centrada en l'infant, en les seves necessitats i interessos i desenvolupar una ensenyança activa (emprar mètodes que posin en joc l'activitat física i sobretot l'activitat mental dels infants).

Ara bé, l'aplicació d'aquests principis a la societat actual introdueix noves orientacions. En primer lloc cal atendre a l'escola els infants, els adolescents i els joves i cal dissenyar diferents models organitzatius segons les necessitats de cada edat, necessitats que per efecte de la publicitat i el consum no es corresponen amb els interessos mostrats pels mateixos infants o joves. Seguidament cal pensar que l'infant ha d'aplicar la mateixa activitat física i mental a les activitats escolars que a les activitats que fa fora de l'escola, particularment en el lleure. Caldrà que l'escola incorpori els mateixos mitjans que l'infant ja fa servir (vídeo, walkman, màquines electròniques, revistes gràfiques...), això sí, amb propostes pedagògiques clares encadenades amb propostes lúdiques.

### **L'Escola ComunicActiva: continuïtat i renovació pedagògica**

Allò que l'Escola Activa va trobar observant la vida i la natura que hi havia fora de l'escola, avui l'Escola ComunicActiva ho ha de trobar a la comunicació i a la cultura que constitueixen l'entramat de la vida social tant al medi urbà com al medi rural. Els mitjans de comunicació de masses posen d'actualitat uns temes i continguts



dels quals parla tothom i l'escola els ha d'incorporar. Cal dissenyar nous formats didàctics observant les formes de comunicació i les formes de producció cultural de la nostra societat.<sup>6</sup> Observem-ho en un exemple. No es fàcil que la poesia interessi els nostres infants si la presentem com els jocs florals de la Renaixença. Com no els interessarà quan la presentem lligada a la cançó (poesia musicada), articulada amb obra plàstica (poesia visual), ambientada escènica o a partir d'anuncis de televisió que tenen una manifesta sensibilitat?

L'Escola ComunicActiva ha de promoure de manera integrada els processos d'educació, comunicació i cultura en els infants i joves sense aïllar-los dels processos que continuen fent els ciutadans adults. Atès que la societat de comunicació de masses ha apropiat els infants al complicat món dels adults abans d'hora, cal dissenyar activitats intergeneracionals per tal que els infants i joves coneguin també com actuen els adults madurs i autònoms. Els mestres/professors han d'ésser ciutadans que integren cultura de masses i cultura de prestigi i organitzen situacions d'aprenentatge. La ciència, les filosofies i el diàleg s'integren en un marc de pluralisme ideològic i religions que solament es mostra intransigent en la denúncia de la incultura, és a dir, en fer ús de les construccions culturals per a destrucció de la natura o privant els altres del seu dret de producció i contemplació cultural.

L'Escola ComunicActiva no pot sinó promoure en els infants i joves una construcció ètica pròpia, un gust estètic personal i un comportament cívic basat en el sentit del deure. L'aprenentatge és personal en un ambient cooperatiu que permet el seguiment d'un currículum personalitzat a partir de l'orientació i de l'elecció individual. El currículum escolar ha d'estar sempre obert a incorporar l'actualitat i articular-la amb l'aprenentatge dels continguts que es consideren fonamentals.

Si trobem aquesta articulació de l'educació escolar amb la comunicació de masses que caracteritza la nostra societat podem fer pràcticament l'escola nova que avui necessitem, gratificant per als alumnes i per als mestres/professors i que aconpleixi la seva funció: fer els ciutadans competents, solidaris, autònoms i joiosos d'una societat democràtica.

6. He elaborat un projecte d'organització pedagògica per a l'educació secundària en el marc de la Reforma Educativa segons el model d'Escola ComunicActiva que proposo. Vegeu: TEIXIDÓ, Martí, *Educació i comunicació. Escola ComunicActiva*. XIV Premi d'Educació Josep Pallach d'Editorial Ceac. Barcelona 1992.

*L'article exposa els resultats i la reflexió d'una experiència portada a terme durant onze cursos, i es basa en la incorporació a l'aula dels productes de la comunicació de masses, en particular la televisió. L'experiència pedagògica constitueix una innovació educativa i va en la línia de construir un nou model d'escola per a la societat de comunicació de masses actual.*

## La televisió de cadena a l'Escola ComunicActiva

**Maria-Eulàlia  
Palau del Pulgar**

Mestra, educadora pre-escolar, especialista en llengua i en mitjans de comunicació a l'educació

La televisió que veuen els nostres infants a casa seva s'ha convertit en un *centre d'interès no previst*. Per això a l'Escola ComunicActiva partim dels materials que emet la televisió de cadena i fem intervenció pedagògica. Així utilitzant els materials de televisió els infants aprenen també a *observar-associar-expressar*.

Si la intel·ligència ha estat definida com la capacitat d'adaptació d'un individu al medi on viu, avui ens cal potenciar el desenvolupament de la percepció dels infants envers les comunicacions àudio-visuals que, com la televisió, configuren la nostra societat. Tot seguit potenciarem la capacitat de representació mental amb l'alfabetització del llenguatge verbo-icònic que capacita per dur a terme processos de decodificació i superar els límits de denotació i connotació excessius que imposa la cultura àudio-visual.

### **criteris d'intervenció educativa en clau de comunic\*acció**

1. Partim de l'experiència de l'infant, una experiència de ficció aliena però que viu cada dia. Introduïm un nou concepte d'experiència, la primera experiència que no és viscuda, sinó fictícia, amb la qual s'ha identificat. Ja no és una experiència natural, sinó

cultural; a vegades específicament tecnològica, atès que li són més presents els fenòmens tecnològics que els naturals. Això ens duu a invertir la seqüència didàctica. El vocabulari inicial es construeix a partir de l'experiència immediata.

2. Oferim la llengua catalana en contextos lúdics i gratificants a molts infants que no la poden rebre en el medi familiar i social. L'ambient lingüístic que pot crear la televisió té un caràcter lúdic i suggereix possibilitats d'immersió també a la família. Per això fem, en la mesura del possible, programes infantils i no-infantils, per exemple documentals o programes d'actualitat, que estan en antena i que poden ser vistos a casa en companyia de pares i germans.
3. Activar l'interès per conèixer i descobrir les coses de cada dia i les que es poden conèixer mitjançant la televisió. Convertir l'experiència passiva en activa. L'escola pot crear hàbits de verificar de manera directa allò que s'ha vist de manera simbòlica. La intervenció de l'adult és molt important per ajudar els infants a destriar, a poc a poc ficció de realitat i per organitzar situacions d'experiència directa, a l'escola i a fora.
4. Establir un pont de diàleg, intercanvi i comunicació entre casa i l'escola. Atesa la falta de criteris d'intervenció educativa en una societat de l'abundància, l'escola assumeix una funció orientadora de pares. A les reunions pedagògiques es fa una presentació de l'activitat de classe enregistrada i els pares poden veure formes d'intervenció per activar el vocabulari i l'expressió dels infants en general. També donem informació sobre determinats programes i sobre la manera d'intervenir en aquells que no mereixen interès des del punt de vista educatiu però que atrauen els alumnes.



### **Relativisme dels valors i conviccions personals**

En el marc d'una societat plural i democràtica cal tenir en compte que la intervenció de l'adult, mestre o pares, ha de ser cada vegada més dialogant. Ara bé, tots podem expressar els nostres punts de vista. L'adult, però, ha d'expressar algunes conviccions per



## 12 Televisió

evitar una desorientació total de l'infant, que encara no està en condicions de prendre decisions pròpies. Sempre en clima de diàleg obert.

### **Organització i dinàmica a l'aula**

Programem el curs a partir de les capacitats que volem desenvolupar i dels aprenentatges que han d'adquirir els nostres alumnes. Els centres d'interès o els nuclis d'interdisciplinarietat ens els anirà servant la programació de televisió, sigui d'actualitat informativa ( els incendis, el transport de l'orca Ulisses, l'estrena d'una pel·lícula...) o de ficció ( personatges d'impacte).

Establim els temps que veurem televisió prèviament enregistrada amb suport vídeo. Tres espais cada setmana els infants de Parvulari i Cicle Inicial, dos a partir de Cicle Mitjà. L'ambient no ha de ser el del cinema, sessió llarga i a les fosques. Fem sessions de vídeo interactiu. El mestre és el processador de l'activitat. Els infants poden interrompre tot respectant un torn per tal de no trencar el fil de la sessió i l'interès dels companys.

Comptem preferentment amb material de televisió en llengua catalana.

Quan és possible veiem la televisió a la mateixa classe, on ajuntem dos grups o més d'infants. Si no és possible a l'aula procurem un altre lloc acollidor i amb claror natural. Procurem disposar d'una pissarra per a guix o retoladors per si ens cal dibuixar algun esquema o un objecte en el moment en què surt en un episodi o document que estem veient.

Les estones que veiem televisió les aprofitem per parlar, atès que ens donen tema de conversa. També seleccionem els programes que ens ofereixin un bon model de llenguatge. Així ja no és només el mestre l'únic model; els personatges que surten a la televisió també ofereixen bones estructures lingüístiques.

El centre d'interès de les nostres classes és el que suggereix un bon programa de televisió. Així, la motivació per aprendre es pot



projectar a les hores de lleure i crear hàbits d'observació, associació i expressió a partir de qualsevol programa.

En el transcurs d'aquests onze anys d'experiència hem comprovat com, amb poques sessions, els infants posen en acció una mena de mecanisme d'atenció comprensiva. És com si interioritzessin una fórmula operativa que s'activa davant de qualsevol programa. Indubtablement els infants que segueixen aquest procés comprenen millor la televisió.

### **Fer escola amb la televisió**

Ja fa onze cursos que incorporem a l'aula els productes de comunicació de masses, sobretot la televisió. És una experiència que s'ha estès de manera gradual des del 1983. En aquell moment, el centre d'interès del procés d'ensenyament-aprenentatge d'una aula de pàrvuls eren les històries que vivien l'Espinete i els seus amics de *Barrio Sésamo*. D'antuvi ens van facilitar el llenguatge oral i donaven tema de conversa a tots els infants, també els més desatesos familiarment, que amb d'altres temes de conversa s'inhibien. Després aquestes històries ens van facilitar el llenguatge lecto-

escriptor, la motricitat grossa, la plàstica, els temes d'educació per a la convivència. De fet, malgrat la novetat que significava organitzar la classe a l'entorn del programa infantil de cada tarda a TVE, era relativament senzill. *Barrio Sésamo* va ésser un programa de televisió creat amb finalitat educativa i lúdica, encara que no escolar.

A partir de l'11 de setembre de 1983 començà a emetre TV3. Aleshores vàrem convidar els pares, fins i tot els que no havien optat per l'ensenyament en català dels seus fills, a enregistrar els dibuixos animats que ofería aquesta cadena, els quals tenien molta qualitat en aquell moment.

Posteriorment vàrem incorporar al procés d'ensenyament-aprenentatge altres productes emesos per TV3 i TVE-St. Cugat. Preferentment fem servir programes en català per tal de millorar l'aprenentatge de la llengua base.

### **Ja som uns quants mestres en aquesta orientació pedagògica**

Gairebé un centenar de mestres s'han vinculat a l'experiència a partir de cursos, seminaris o de treballar al costat d'un altre mestre que la duu a terme a la seva escola. Cadascú ho fa segons les possibilitats personals, l'organització de l'escola, del grup d'infants... Utilitzar la televisió a l'escola no és introduir una àrea més, sinó un element globalitzador que aprofitant l'interès dels infants aporta molta informació i amb la intervenció escolar ajuda a processar-la i a convertir-la en aprenentatge.

Quan sabem que una emissora de televisió comença a emetre un nou programa o sèrie els mestres interessats en l'experiència n'enregistrem els primers capítols. Si considerem que tenen qualitat fílmica, literària, educativa, jo en faig el guió d'utilització didàctica adreçat als infants d'una determinada edat als quals ens sembla que interessarà i lligant amb els objectius seleccionats i continguts curriculars corresponents.

En el transcurs d'aquests anys hem organitzat el treball de classe valent-nos de diverses sèries. De TVE: *Barrio Sésamo*, *Um el dofi*



*blanc, El planeta imaginari, Mofli, l'últim koala, Pinnic, La primera respuesta. De TV3: Pinotxo, L'hora dels contes, les històries de l'osset Faluc, Conan, Pingu, L'elefanteta Nellie, Els miserables, Marieta.* També s'han fet guions sobre temes d'actualitat informativa: les nevades, els problemes de l'orca Ulisses al zoo de Barcelona i el seu transport a un altre parc, Juràssic pedagògic, i d'altres.

## **Generalització del projecte**

Onze anys d'experiència continuada donen ja una perspectiva. L'oferta televisiva s'ha incrementat. Inicialment en favor de la llengua catalana, però a partir de 1990 amb l'entrada en funcionament dels canals privats es va desequilibrar el precari equilibri de la normalització lingüística als mitjans de comunicació. També hi ha hagut un canvi en la qualitat de la programació, les cadenes privades han fet una opció per la producció d'entreteniment i TV3 s'ha deixat arrossegar per l'èxit fàcil i els índex d'audiència oferint dibuixos violents. Aquesta violència desmesurada arriba a atemptar contra els drets dels infants, de les dones, de les minories..

Sortosament, hem sabut per la premsa i ens ha estat confirmat per la direcció de TVE-St. Cugat, que aquesta cadena ha comprat els drets d'emissió per a Espanya de la darrera producció de *Barrio Sésamo* a la CTW i s'està fent una adaptació al nostre país i es farà la versió en català i en castellà per a la resta de l'estat. Aquesta bona iniciativa ens pot oferir un valuós recurs de cara als infants que comencen a l'escola fins que assoleixen el procés lecto-escriptor.

Si l'experiència inicialment anava adreçada a uns alumnes concrets de 4 i 5 anys d'edat que feien l'aprenentatge en llengua castellana a Catalunya, avui és aplicable indistintament a alumnes de parla familiar catalana o castellana. El projecte ha arribat a cobrir tots els nivells des del parvulari fins als alumnes que acaben l'EGB.

A partir dels cursos-seminari fets a les escoles d'estiu o en el marc dels plans unitaris de formació permanent s'ha estès l'experiència a molts mestres, algunes vegades amb suport de l'escola però encara massa sovint com a iniciativa individual..

L'experiència constitueix una *innovació educativa* de gran

## 16 Televisió

potència i emprar la televisió com a centre d'interès globalitzador no té cap cost material significatiu. Disposar d'un magnetoscopi i un televisor avui està a l'abast de totes les escoles. Cal, a més, un pressupost suplementari per a cintes de vídeo i d'àudio (també utilitzem algun programa de ràdio adreçat als infants: *Calidoscopi* a Catalunya Ràdio).

El que demana la utilització de televisió de cadena és estar atent a la programació, enregistrar el que considerem útil i dissenyar les activitats. Un mestre experimentat pot improvisar un dia, però com en tota acció pedagògica tecnificada, cal una preparació immediata per adequar-la als alumnes que tenim davant. Seria desitjable que formés part d'un projecte d'escola, però, atès que no presenta objectius finals diferents dels proposats per a l'educació de tots els alumnes, pot ser adoptat per l'equip de mestres d'un cycle, i fins i tot per un sol mestre que vol millorar la seva pràctica pedagògica amb un ensenyament que interessi els seus alumnes i que impliqui el medi familiar.

Avui és una experiència pedagògica, però volem construir un nou model d'escola per a la societat de comunicació de masses actual.

*L'article dóna pautes i exposa exemples de la TV per aprendre i ensenyar a ser telespectadors reflexius i crítics. S'hi troben criteris per distingir entre realitat objectiva i realitat televisiva, per discriminar bo i dolent i saber explicar-ne el perquè; saber extreure la veritat de la mentida i els valors dels contravalors. Nomès així es podrà convertir la violència en una educació per a la pau, el sexisme en igualtat i la marginació en justícia social.*

## **Televisió sense criteris**

A l'hora d'escriure aquest article m'he debatut entre dues idees oposades diametralment: exposar alguns criteris per mirar la televisió o per no mirar-la. No és el caràcter dubitatiu una de les meves característiques quan abordo el tema de la pantalla, però en el transcurs d'una meditació constant he anat arribant a conclusions que a mi mateixa m'han creat una certa confusió. El punt d'arrencada dels meus dubtes va suscitar-la una jove amiga que, després de cursar uns brillants estudis d'imatge, acabava de fer un mestratge sobre televisió. Va venir a visitar-me una tarda, havent dinat, en la qual jo havia estat veient un documental de la National Geographic sobre el cautxú. La meva amiga va lloar la sèrie i jo vaig coincidir amb la seva apreciació. Aquest programa és, sens dubte, un oasi en el desert televisiu. És didàctic: disposa de mitjans que s'utilitzen bé. La imatge és correcta, fins i tot estèticament, però... Naturalment, sempre es pot posar un "però" quan hom és exigent i —deformació professional— té l'hàbit d'analitzar imatge i contingut amb deteniment i minuciositat. Vaig manifestar les meves reticències a la meva interlocutora: el documental en qüestió explicava de manera succinta però eficaç el descobriment de l'arbre del cautxú, el seu conreu, explotació i el procés d'elaboració fins convertir el producte natural brut en una coberta de pneumàtic d'automòbil. Explicava també com el fet d'haver dut les llavors de Brasil a Malàsia fou un fet esplèndid perquè resultà beneficiós tant per als amos com per als treballadors de les plantacions. Això no obstant, es van ometre dades importants com ara que l'anglès que va

*Lolo Rico*

transportar les llavors ho va fer clandestinament i amb greu perjudici per al Brasil. Això va passar el 1873, i el 1913 el desastre va caure sobre el preu del cautxú a causa de la competència amb les plantacions angleses dels boscos de Malàsia. El 1929 el Brasil va passar de ser l'abastador únic a només subministrar una vuitena part de la producció mundial. Els anys setanta, el Brasil va haver d'importar més de la meitat del cautxú que consumia. Pel que fa als treballadors, n'hi ha prou de dir que aquella mateixa dècada en moriren als *seringales* més de 50.000. N'hi havia hagut prou amb l'omissió de determinades explicacions i la insistència en d'altres perquè els telespectadors rebessin abundant informació... però incompleta i, gosaria dir, manipulada.

Quan vaig acabar d'exposar les meves reserves, la meva amiga es va quedar confusa i en començar a parlar es mostrà vacil·lant i quequejava. El documental era correcte —vingué a dir-me. A les classes que havia rebut sobre televisió s'havia insistit sempre que la petita pantalla no ha de mostrar res ingrat, desagradable o negatiu. Després de sentir-la, vaig ser jo qui va quedar parada: segons els seus professors, els telespectadors només volen entreteniment. De l'estranyesa vaig passar a la preocupació. Quina mena de televisió es farà el dia de demà, si els joves reben aquest tipus de consignes? Quin tipus de televisió ja s'està fent? Quina classe de censura implica un aprenentatge com aquest? Sota quines directrius es manipula la realitat ometent-ne la part que "algú" considera ingrata, desagradable o negativa? Sembla que la televisió només s'utilitza per inhibir l'espectador de la realitat i com a pantalla per a la propaganda, bé sigui política o d'articles de consum —avui és difícil separar una cosa de l'altra. Ens podríem demanar si pot servir per a res més. Mentre vaig fer televisió, vaig considerar que sí, però avui que em dedico a analitzar-la, començo a tenir dubtes seriosos, sobretot quan considero que només som a l'avantsala de la cultura de la imatge, en la mera introducció dels avenços que s'acosten.

En tot cas, és indubtable que ens cal defensar-nos del televisor aprenent i ensenyant a ser telespectadors reflexius i crítics. Perquè renunciar a ser espectador és una quimera el resultat de la qual no seria tampoc positiu. Lamentablement, cal considerar-lo ja un nexe d'unió social. És un fet comprovat, per citar un exemple, que aquells nens els amics dels quals no miren la televisió, tampoc ells no hi



*Foto: Ignasi Rovira*

mostren interès. D'altres, seguint les pautes del grup, afirmen no poder viure sense la petita pantalla. A l'hora de l'esbarjo parlen dels programes preferits, i aquests programes determinen els seus jocs, marquen les seves conductes imitatives i els seus models de comportament. No sembla factible oposar-se a una cosa la presència de la qual és obligada a cada casa, on acapara l'atenció de la família.

S'ha de reconèixer que mirar la televisió és un exercici còmode i fàcil. Els mateixos nens capten ràpidament el ritme de la imatge i són capaços de seguir una acció sense grans dificultats aparents. Amb tot, encara desconexem el sentit veritable de la imatge i l'amplitud del seu significat simbòlic. Curiosament, l'aprenentatge icònic és l'antítesi de l'aprenentatge lector. El primer es presta a una interpretació superficial perquè implica i afecta directament les emocions. En el segon, la superficialitat porta a l'analfabetisme funcional —problema de molts dels nostres joves i del 50 per cent de la població nord-americana— i quan es realitza com cal involucra la raó apel·lant a l'intel·lecte. Un bon telespectador —en llenguatge vulgar— és el que s'empassa molts programes de televisió de

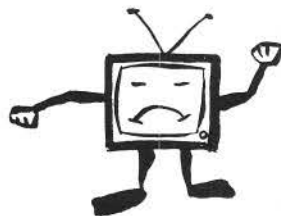


manera indiscriminada. Gairebé ningú anomenarà bon lector el qui llegeix molt, però la diferència entre l'un i l'altre és abismal, perquè "el bon telespectador", lluny d'anar-se capacitant per a un coneixement més profund i més perfecte de la imatge, anirà fent una lectura cada vegada més buida i trivial, mentre que a través dels llibres el lector anirà adquirint uns coneixements més amplis.

Jo penso que ser un bon telespectador és la condició oposada a allò que creu la gent —inclosos els responsables de les distintes cadenes—. Em sembla que el millor telespectador és el que discrimina i distingeix entre bo i dolent i sap explicar-ne per què. Decidida ja que la tònica a seguir sigui l'exposició de criteris per mirar la televisió, em centraré solament en tres que em semblen més elementals. El primer serà el de televisió, perquè al meu parer no s'ha de fer servir la televisió de música de fons, ni per fer zapping o conèixer la programació. Penso que és preferible escollir prèviament el programa que ens interessi, encara que per a una acció tan òbvia i necessària —especialment pel que fa als infants— ensopeguem amb algun inconvenient: les revistes especialitzades i les publicacions que reflecteixen la programació setmanal de les diverses cadenes no l'especifiquen com cal. Gràcies a allò que hom ha volgut anomenar contraprogramació, el títol de les sèries i les pel·lícules sol figurar "sense determinar", amb la qual cosa s'evita de donar dades a la competència en perjudici del telespectador. Caldrà limitar-se a la premsa diària i, un cop seleccionat allò que volem veure, engegar el televisor en el moment precís i tancar-lo tot just acabat el programa.

Un altre criteri, des del meu punt de vista imprescindible, és l'anàlisi de continguts. Em fixaré ara en un aspecte que considero de gran importància: distingir entre la realitat real-objectiva i la realitat televisiva. És possible que no sempre siguem capaços de reconèixer les omissions en la National Geographic, però sí que podrem situar Beverly Hills a Los Angeles si sabem que en aquest lloc no solament viuen famosos actors d'alt poder adquisitiu com es pretén demostrar a la sèrie "Sensación de vivir". En aquesta ciutat, com a qualsevol altra, existeixen zones marginals que han donat lloc a fets coneguts de tothom. Centrar l'acció de sèries i telefilms tant geogràficament com històricament serà útil per a nens i joves. Una altra manera de separar la realitat televisiva de la realitat "real"

és eliminar d'aquesta última el caràcter de *show* que aquella pretén conferir-li. *Reality Show*, *Talk Show* i *Info Show* —el debat com a espectacle—. Naturalment, aquest repertori no admet l'altra cara de la moneda. Allò “ingrat”, “desagradable” o “negatiu” ha de desaparèixer perquè l’“espectacle”, a més a més de distreure, serveixi per propagar la idea que tot va bé, encara que això influeixi en el fet que ens comprometem amb la realitat que ens ofereix la televisió en lloc de fer-ho amb aquella que forma el nostre món i amb la que estem obligats.



Finalment, la reflexió i l'anàlisi sobre la televisió, la seva imatge, els seus continguts i els contravalors que pretén transmetre, ha de dur-nos a convertir aquests valors en el fet oposat. Em refereixo al fet que allò veritablement positiu no és donar per bo allò que surt a la petita pantalla encara que ens menteixi, sinó extreure la veritat de la mentida i els valors dels contravalors. Només així es podrà convertir la violència en una educació per a la pau, el sexisme en igualtat i la marginació en justícia social, per citar alguns exemples. Està bé que l'escola transmeti valors i que aquests valors s'hagin convertit en tema de qualsevol reflexió vinculada a la docència, però si no volem que es tracti només d'una argücia que responsabilitzi solament mestres i professors i que el concepte “valor” esdevingui un tòpic i vana xerrameca, ens hem d'escandalitzar del fet que la televisió —mitjà de comunicació de masses d'una influència tan gran— es dediqui a difondre el contrari. La protesta ha de ser general. No es tracta de prohibir o sancionar, sinó d'eliminar la censura comercial i ideològica que impedeixi que el televisor transmeti altres espais que no siguin el mer *show* en els quals s'ofereixi una altra visió de la realitat.

M'agradaria concretar tot el que he dit en un exemple concret: el programa “Cops”. Es tracta d'un espai que s'emet a la matinada per Antena 3. Ens ve —com quasi tot— dels Estats Units. Consisteix en el seguiment de patrulles amb les càmeres de televisió. Es presenta com una mostra de la realitat. Res —pretén dir— no pot ser tan real com el fet d'enregistrar allò que succeeix veritablement. Això no obstant, els policies saben que les seves accions es reflectiran a la pantalla, cosa que els fa modificar la realitat. A més a més, s'enregistren converses a la comissaria fins i tot a les cases dels mateixos policies, els quals esdevenen actors amb la finalitat

que l'espectador els idealitzi i en faci herois de sèrie televisiva. Aquesta idealització porta a justificar la violència d'estat, a menysprear el delinqüent sense tenir en compte la presumpció d'innocència que marca la llei i a confondre la realitat amb la ficció donant prioritat al fet fals sobre el fet real. La manera de prendre les imatges —delinqüent a terra, policies drets, duresa al carrer, cordialitat a la comissaria, llars entranyables— contribueixen a crear opinió i que aquesta sigui irrefutable.

Analitzar i dialogar reflexivament sobre els productes que apareixen a les mostres televisives contribueix a impedir que se'ns manipuli. L'aprenentatge de la imatge, amb la seva càrrega semiòtica, hauria de ser matèria escolar (de fet està començant a ser-ho al País Basc). Personalment, voldria que els nostres infants i joves reconeguessin la realitat objectiva adquirint amb ella el seu propi compromís en lloc de viure immersos en la realitat televisiva fins a convertir-se en éssers obtusos, insensibles i insolidaris. No importa si comproven que la vida té aspectes ingrats. Només coneixent-los estarem en disposició de corregir-los, perquè qualsevol contingut pot donar lloc a l'esperança...

*L'article analitza com la publicitat té la capacitat de suggerir per als nens per l'al·lusió directa que fa als impulsos que habitualment es manifesten en el món dels infants, i com aquests ho demostren en diferents narracions i actuacions. L'autora proposa actuacions decidides de l'escola sobre el llenguatge publicitari mitjançant una programació gradual de l'educació àudio-visual en els diferents cicles i nivells.*

## **Televisió i publicitat**

### Com treballar-ho a l'escola

#### **Una aventura al mar: quan els referents culturals es modifiquen**

Tots els mestres sabem fins a quin punt és important estimular la creativitat dels nostres alumnes oferint-los imatges o lectures suggerents. El mar és un espai ideal per situar-hi extraordinàries i fins i tot misterioses aventures. La literatura tradicional és plena de pirates que aborden naus de totes condicions, tempestes que fan trontollar i naufragar les embarcacions, viatges accidentats per l'atac de taurons, etc.

Per aquest motiu, vaig suggerir als alumnes que escrivissin un relat sota el títol "Aventures al mar". Es tractava d'un grup de tercer d'EGB, estimulat prèviament amb diverses lectures sobre el mateix tema.

En iniciar el procés de correcció vaig descobrir una història que em va cridar l'atenció des de la primera línia. Sota el títol "Aventura al mar", l'Ivan explicava com un bon dia d'estiu, mentre jugava tranquil·lament a la platja, va tenir l'oportunitat de contemplar un espectacle únic. Un seguit de cotxes emergien de les aigües del mar, com si es tractés de terribles monstres marins, i es dirigien amenaçadors cap a la gent que gaudia plàcidament de la platja i del

*Aurora Maquinay  
Pomés*

Mestra i professora  
d'ensenyament secundari

## 24 Televisió

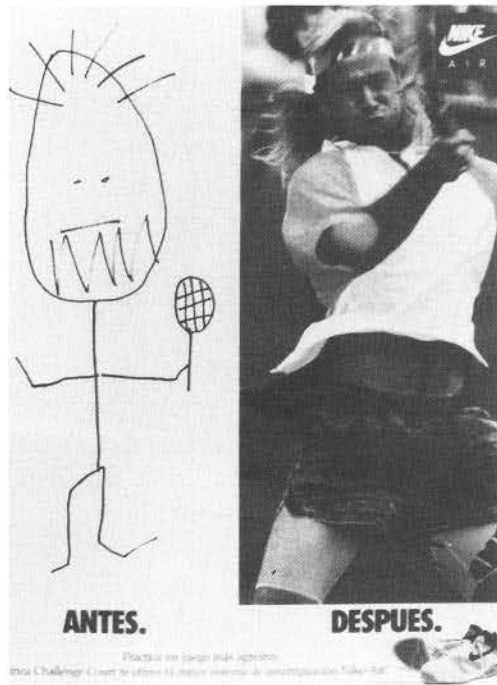
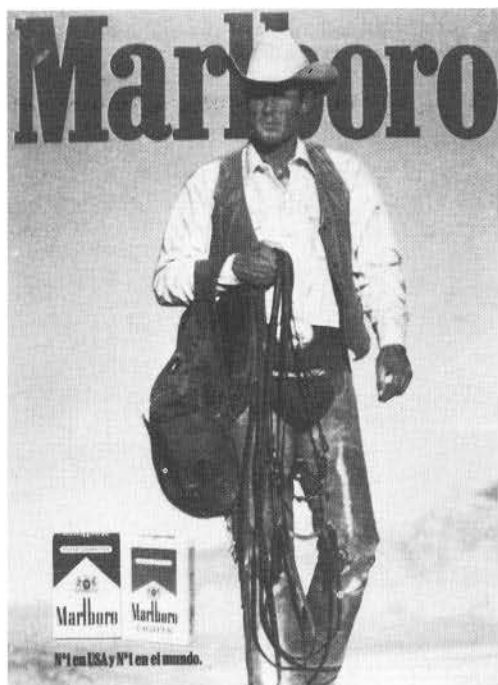
sol. L'Ivan enumerava, amb els seus noms de marca i model correctament escrits, malgrat la dificultat ortogràfica d'alguns d'ells, els herois de la història, de manera que la relació era força exhaustiva.

A mesura que anava llegint, se'm dibuixaven unes imatges prou conegudes. Corresponien a un anunci que en aquells moments apareixia per televisió. L'anunci d'un model de cotxe Renault, agressiu i majestuós, es comparava amb l'aparició d'un terrible tauró que amenaçava els pacífics banyistes d'una assolellada platja, a la famosa pel·lícula de Steven Spielberg. La metàfora utilitzada en l'anunci, mitjançant la substitució del tauró pel cotxe, resultava realment efectista.

L'Ivan havia quedat tan impressionat per l'anunci que havia sentit la irresistible necessitat de reproduir-lo a la seva manera. La història del potent Renault 19 emergint majestuós de les aigües marines havia substituït les tradicionals històries de pirates o de monstres marins. La publicitat es convertia, doncs, en referent literari i substituïa les formes tradicionals: la literatura, el còmic, el cinema. Però, potser el fet més destacable era la versió tan personal que l'autor havia fet de la història. L'heroi no era un únic cotxe, com succeïa en l'anunci inspirador. L'Ivan havia sentit la necessitat d'hiperbolitzar aquella imatge, multiplicant el nombre de cotxes que sorgien de les aigües. Això li permetia escriure una llista exhaustiva de marques de cotxes que possiblement ell admirava i desitjava posseir.

L'anècdota protagonitzada per l'Ivan no era cap novetat sinó que era la confirmació definitiva d'una circumstància que es repeteix amb força des de fa uns anys. La influència de la narració literària tradicional oral i escrita (contes, rondalles, etc.) sobre els textos que produïen els alumnes començava a ser reemplaçada per l'impacte de la narració àudio-visual sota la fórmula publicitària. Des de feia temps, observàvem que els dibuixos dels alumnes estaven fortament influïts per les sèries de dibuixos animats i sobretot pels anuncis. Hi ha qui dibuixa amb perfecció les sabatilles esportives de la seva marca preferida, en diferents postures, en la línia de les il·lustracions d'Andy Warhol.





Fotos Joan D. de Andrés

Fa uns anys, els alumnes introduïen arguments de pel·lícules en les seves narracions. Avui sembla que les històries suggeridores són les que expliquen els anuncis. L'efecte màgic de la narració publicitària sobre els espectadors televisius és indiscutible perquè té la capacitat de traslladar-nos, en pocs segons, a un món en què els desitjos més íntims poden realitzar-se sense gaires esforços.

## Parlem d'anuncis

Sens dubte, resta per saber amb profunditat quins efectes pot produir el constant bombardeig publicitari en els nostres infants i joves. Es parla de l'increment del desig de consum, de la necessitat de posseir tot el que se'ns ofereix i aconseguir-ho a qualsevol preu, de la necessitat de tenir més que els altres, etc.

És clar que quan el nen arriba a l'escola, té ja una experiència acumulada com a espectador d'imatges televisives. És un consumidor avantatjat d'imatges i de productes. Els missatges publicitaris

que s'emeten per televisió exerceixen un poder d'atracció considerable sobre els infants per la seva mobilitat, pel dinamisme que desprenen, per la utilització de tècniques sofisticades d'animació i trucatges. Així s'explica que molts infants corrin a mirar la pantalla del televisor quan senten la sintonia d'un determinat anunci i quedin subjugats durant tota l'estona que dura l'emissió d'anuncis. La publicitat té una gran capacitat de suggestió per als nens precisament perquè fa al·lusió directa a impulsos que habitualment es manifesten en el món dels infants: la vitalitat, l'acció, l'alegria, el desordre, etc.

Hi ha qui veu, fins i tot, un paral·lelisme entre la capacitat suggeridora de la publicitat i dels contes de fades. Ambdós condueixen cap a un final feliç. En el conte tradicional el protagonista haurà de passar per un seguit de proves, haurà de vèncer poderosos enemics, fins aconseguir l'objectiu final: recuperar un tresor, obtenir l'amor de l'estimada, etc. La narració publicitària fa un plantejament més senzill: per ser feliç només cal aconseguir un determinat producte que es presenta com "l'objecte màgic". Per això diem que la publicitat pretén donar satisfacció immediata.

Hi ha d'altres coincidències interessants. Tant el conte tradicional com la narració publicitària transmeten un missatge de transgressió de normes i regles per aconseguir la felicitat. Ja sabem que tot allò que és prohibit produeix un atractiu irresistible. En els contes el lector s'identifica amb l'heroi que desobeeix l'ordre o el consell donat: "No obris la porta a ningú", "No surtis de casa". Aquesta identificació li provoca una sensació d'alliberament.

En el cas de la narració publicitària se'ns diu constantment que per ser més feliços hem d'atrevir-nos a sortir de la rutina, trencar normes i consumir determinat producte. Se'ns diu: "Atreveix-te!", "T'ho mereixes", "Perquè no ho compres?", "Seràs l'enveja de tothom", etc. Però curiosament l'alliberament de certes convencions implica, en aquest cas, la subjecció a les regles del consum.

Observem també que mentre el conte tradicional acostumava a transmetre pautes de conducta, exemples d'actuació ètica, la publicitat transmet també uns valors, una manera de viure i d'entendre el món. La veu de l'avi o de la mare que explicava un conte que el nen ja coneixia però sentia plaer en escoltar-lo quantes

més vegades millor, ha estat substituïda per la veu del televisor que repeteix una i mil vegades el mateix missatge publicitari. També els refranys i dites populars s'han substituït pels eslògans publicitaris. No seria estrany que ben aviat puguem dir que “un anunci val més que mil contes”.



## **Publicitat: essència de la televisió**

Nombrosos estudiosos del fenomen televisiu coincideixen a assenyalar que, en realitat, la televisió no és altra cosa que un macro-espot publicitari. La televisió privada es manté gràcies als ingressos per publicitat, i la pública també els necessita per ser competitiva. Per això, la programació televisiva està fortament condicionada per la publicitat, fins al punt que l'estètica de la majoria dels programes és l'estètica de l'espot publicitari.

Jesús González Requena, en el seu llibre *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad* fa notar la diferent concepció que de la publicitat es produeix al llarg del temps. Mentre que abans la publicitat no era altra cosa que un discurs informatiu sobre els objectes que existien al mercat per a ser consumits, avui la publicitat construeix una imatge seductora de l'objecte, de manera que la mateixa imatge es converteix en objecte de desig. Es podria dir que es ven més l'objecte pel seu “look” que no pas per la seva utilitat. L'acabem comprant perquè ens ha agradat l'anunci i no pas perquè el necessitem.

De la mateixa manera, mirem la televisió pel plaer de mirar, no pas per l'interès del que veiem. Tot a la televisió funciona a la manera de l'espot: és un discurs fragmentat, on se'ns ofereixen molts objectius que semblen accessibles sense fer esforços; només cal mirar.

La televisió lluita per l'audiència, de la mateixa manera que la publicitat ha d'incrementar el nombre de consumidors. Per aquest motiu, els programes han de ser comprensibles per a tots els públics, han de repetir constantment les mateixes fórmules, les mateixes imatges, els mateixos tics. I, per sobre de tot, com diu Neil Postman, ha de ser un espectacle divertit. Tot allò que no es pugui consumir i no diverteixi no té valor en la nostra societat.

## I a l'escola, què en fem de la publicitat?

L'escola és un altre món. No es planteja vendre cap producte ni tampoc ser forçosament divertida. No presenta imatges suggeridores, sofisticades, sinó paraules. No incita a la transgressió sinó que inculca hàbits i normes. Per comprendre el seu discurs cal esforçar-se, cal llegir més enllà per desxifrar els significats. La contemplació dels significants per si mateixa no produeix cap plaer especial. Per tant, el discurs àudio-visual fa una forta competència al discurs escolar.

La situació actual demana un replantejament seriós de moltes actituds i un esforç per definir propostes d'actuació decidides, sistemàtiques i rigoroses. El llenguatge publicitari, de la mateixa manera que el llenguatge del còmic, del cinema o de la televisió, està present a l'escola d'una manera puntual, depenent de determinades modes o de l'interès d'algun professor del claustre. Així, és probable que gairebé tothom, en un moment concret, hagi proposat alguna activitat relacionada amb aquests llenguatges. El que manca, però, és una programació gradual i progressiva de l'educació àudio-visual que caldria considerar, en l'ensenyament primari, com a eix transversal, en estreta relació amb la resta de les matèries del currículum. Si l'escola té com a finalitat primordial l'educació dels infants, no és possible ignorar la importància de l'educació àudio-visual en el món actual.

Des de ben aviat, podem educar capacitats que són fonamentals, ensenyant als més petits a diferenciar entre imatge i realitat. Els nens d'aquesta edat tenen com a realitat indiscutible tot allò que veuen per televisió. El poder de suggestió de les imatges fa possible aquesta confusió. Per això cal dur a terme activitats que ajudin a diferenciar aquests conceptes. Convindria fer-ho aprofitant aquells productes que s'anuncien per televisió i que tenen un especial atractiu per als infants. Les joguines i també alguns aliments poden ser un bon camp de treball. Comparar les característiques reals dels productes mitjançant l'exploració sensorial és un bon mètode. Cal ensenyar a descobrir si les expectatives creades per l'anunci es corresponen amb la realitat del producte.

Altres activitats com per exemple la classificació i ordenació

d'imatges gràfiques que reproduïen anuncis segons siguin productes per menjar, per beure, per vestir, per jugar, que tenim a casa, etc., ajuden a desenvolupar les capacitats d'observació i comparació.

Més endavant, durant el Cicle Mitjà i Superior de primària es tractarà d'ensenyar a mirar amb ulls intel·ligents. Plantejarem altres activitats graduant, progressivament, la complexitat:

- Descobrir en els mitjans de comunicació —preferiblement premsa escrita— els anuncis. Diferenciar el que és un anunci del que no ho és. Més endavant podem fer la mateixa activitat amb la publicitat televisiva, veient el que és o no és un anunci, observant quins mecanismes s'estableixen per separar la publicitat de la resta de la programació (avisos verbals, avisos visuals, sense avisos, publicitat dins del programa, etc.).
- Creació d'un banc d'imatges publicitàries i classificació del tipus de producte que s'anuncia, pel tractament que es fa del text escrit, pel tipus d'eslògan, etc.
- Comparació entre anuncis que presenten un mateix tipus de producte. Veure, per exemple, en què s'assemblen tots els anuncis de detergents, de cotxes, de colònies, etc.
- Observació i anotació de tots els anuncis que veiem en una sola jornada, destacant si es tracta d'anuncis gràfics o televisius.
- Observació d'anuncis antics i comparació amb els actuals, destacant les variacions que s'han produït quant a la utilització d'imatges, del text, l'estètica general, etc.

Durant la Secundària obligatòria podem aprofundir molt més en el tema descobrint tot allò que s'amaga en la realització d'un anunci, com es fa, qui hi treballa, com s'organitza una campanya publicitària, com arriben els anuncis al consumidor, quins valors transmeten, com influeixen i condicionen els nostres gustos i les nostres necessitats, quina utilització fa la publicitat dels nens i dels joves, etc. Serà també el moment de proposar la realització de petits anuncis gràfics i de senzills espots televisius gravats en vídeo, de



manera que el joc creatiu ajudi a conèixer millor el llenguatge publicitari en el qual tot està metòdicament calculat (els colors, els trucs, el tipus de planificació, els moviments de càmera, el ritme, les músiques, les paraules) per produir l'efecte desitjat: seduir i aconseguir que el producte es consumeixi.

Aprendrem també a llegir anuncis fent una descripció exhaustiva de tot el que veiem i una interpretació del que es vol comunicar posant especial atenció a les el.lipsis significatives i als valors que es desprenen de la globalitat de l'espot.

En definitiva, si l'escola no té com a finalitat vendre productes sí que té avui la responsabilitat d'ensenyar a consumir de manera intel.ligent, lliure i crítica tot allò que es ven mitjançant les imatges publicitàries.

### **Bibliografia**

- FERRÉS, J., *Televisión y educación*, Paidós, Barcelona 1994.
- GONZÁLEZ REQUENA, J., *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*, Cátedra, Madrid 1988.
- MAQUINAY POMÉS, A., *Parlem d'anuncis*, Departament d'Ensenyament. P.M.A.V. Generalitat de Catalunya, 1992.
- POSTMAN, N., *Divertir-nos fins a morir*, Llibres de l'índex, Barcelona 1990.

*L'article descriu els entramats de la TV com a mitjà de masses i com a suport comunicatiu; alerta sobre la influència i les pautes que aquest mitjà transmet i defensa la conveniència d'integrar la comunicació àudio-visual a l'escola i alhora de desenvolupar procediments que afavoreixin la diversitat d'informacions sobre un mateix tema.*

## **Televisió i escola. Alguns apunts per a la reflexió**

Els sistemes d'informació i de comunicació que l'escola ha utilitzat tradicionalment han condicionat els aspectes, les estructures tant de les diferents àrees, com la manera d'organitzar la mateixa escola, la gradació dels sabers, la distribució dels espais, l'ús i selecció dels materials.

*Agustí Corominas  
i Casals*

L'escola actual continua tenint el llibre, i més concretament el llibre de text, com a principal pauta d'aprenentatge. En el llibre de text està l'autoritat moral del que explica el mestre, el qual, la majoria de vegades, segueix la pauta, amplia o "explica" els continguts del llibre amb el suport d'altres materials.

Una de les característiques que més està costant introduir a l'escola és la condició àudio-visual de la comunicació actual. El debat i la pràctica pedagògica sobre aquest tema són ben escassos i se centren bàsicament en l'ús d'uns aparells que estaven abandonats als armaris o eren de l'ús exclusiu de "l'entès" de l'escola o, en el millor dels casos, han estat utilitzats per donar un caire de modernor en la didàctica de les diferents àrees. Mentrestant, els nostres alumnes surten de l'escola pràcticament sense saber res d'un dels principals sistemes de comunicació de la societat en què viuen. Parlar de sistemes de comunicació d'una societat no és un fet purament instrumental, sinó que condiciona la manera de pensar,

d'entendre la realitat, de definir valors morals d'una societat i d'una època.

### **Característiques de la comunicació a través de la TV**

Cal tenir present que la TV apareix i es desenvolupa en una societat determinada, la societat industrial del segle XX. La comunicació cal entendre-la en una perspectiva d'interacció social i serà aquesta perspectiva la que ens farà entendre la TV i la seva influència en la nostra societat.

#### *Una visió industrial de la comunicació*

La TV obeeix a una visió industrial de la comunicació, en la qual aquesta entra en la dinàmica de les produccions industrials: tecnologia, importància dels processos de producció, comunicació mediada, especialització...

#### *Comunicació i lleis de mercat*

La TV segueix les lleis econòmiques en què es fonamenta una societat. La introducció de les lleis del mercat ha portat a la "guerra de les audiències" amb el famós "zapping" com a enemic que cal combatre. Perquè les persones es "mantinguin" davant de la tele s'han canviat les estructures dels guions, és a dir de les narracions, cosa que està produint un canvi de llenguatges. Les narracions ja no es veuen com una història per desenvolupar, on el pas del temps és necessari per a la descoberta del personatge..., sinó que el que interessa és l'efecte immediat, "el consum" continu de l'emoció i de la impressió, per sobre la comprensió.

#### *TV i cultura de "masses"*

Hem de tenir present que la TV, a diferència del vídeo, que permet una gran adaptació a situacions, se'ns presenta com una informació destinada a un gran públic, amb els problemes i avantatges que aquest fet significa. Per exemple, espectacles, pel·lícules, descobriments científics, com l'arribada de l'home a la lluna, poden estar a l'abast de tot el públic, sigui quina sigui la seva classe social. A la vegada, la TV ha portat a una uniformitat de la informació. Aquesta uniformitat d'informació ens pot fer plantejar un nou concepte d'escola, principalment la bàsica, i quins continguts són

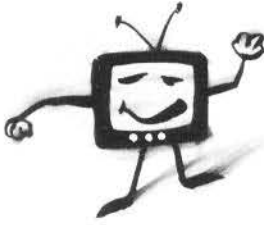


els que s'han de donar ja que hi ha una gran informació compartida tant per adults com per infants.

Tanmateix, cultura industrial, lleis del mercat, cultura de masses, són definicions que no afecten només la TV. En aquests moments gran part dels productes culturals vénen marcats per aquests paràmetres. I no parlem dels subgèneres culturals com ho són molts llibres de text.

### *L'etnocentrisme*

Crec que aquest és un dels problemes més greus que en aquests moments té la TV, sobretot des del punt de vista educatiu. Gran part dels programes televisius ens ofereixen models, rols, situacions, valors, que ens presenten les situacions dominants d'una societat com les úniques, o les úniques amb possibilitats de desenvolupar-se (pensem amb la idea de "triumfar a la vida" per posar un exemple). Això ens provoca una visió etnocèntrica de la societat, on difícilment hi ha lloc per a una autèntica acceptació de la diversitat cultural, d'opcions, de rols... Aquest etnocentrisme porta, entre els nostres nens i joves (i adults també), a una visió de complaença continuada de la pròpia societat, on no interessa la



diversitat cultural sinó com un element de consum exòtic. D'aquí a un "fonamentalisme" de tipus cultural només hi ha un pas.

#### *TV i recepció*

Cal tenir present que la comunicació i principalment la comunicació àudio-visual no s'esgota en la producció, sinó que és pensada per ésser vista. Les condicions de visionat poden afectar d'una manera definitiva la intenció en què ha estat fet un programa. Les TV preparen els continguts dels seus programes tenint present aquest principi. El fenomen de la recepció té un gran interès educatiu. No és el mateix per a un nen o nena veure un programa, unes notícies, sol o apartat del grup que comentades en família, on es pot opinar, qüestionar, parlar, relativitzar allò que es diu.

El treball sobre programes de TV a l'escola també té un gran valor, ja que es poden treballar d'una manera cooperativa i dialogant, trencant la passivitat de recepció del nen i de la nena i elaborar propostes alternatives.

#### *El sentit presencial de la realitat i la importància dels aspectes emotius*

Una de les característiques de la comunicació àudio-visual és l'aspecte presencial, és a dir, la imatge és la que és, amb tota la seva càrrega semiòtica, cultural, i no és una altra. Aquesta és una important diferència respecte a la comunicació escrita, que és molt "proposicional", és a dir, actua com si proposés a l'individu. Aquest aspecte presencial de la imatge fa que tingui una important càrrega emotiva o intuïtiva. Tipus de coneixements, per altra banda, molt allunyats de la nostra escola.

#### *La possibilitat de conèixer nous mons, noves realitats*

A través de la TV ens podem acostar a realitats llunyanes o difícils d'arribar-hi a través dels nostres propis mitjans. La TV ens permet conèixer països, realitats socials, científiques, de les quals d'altra manera seria molt difícil tenir un coneixement, presenciar debats... Les nostres televisions públiques, sobretot en les segones cadenes, encara reserven espais per a aquest tipus de programes. Per un altre costat, les primeres cadenes ens ofereixen interessants programes sobre temes d'actualitat. La TV té la possibilitat d'obrir-nos nous entorns que van més enllà del nostre entorn físic en l'espai i en el



temps i és el propi concepte d'entorn com a font d'aprenentatge el que caldrà redefinir.

### *La comunicació mediada i el problema de l'autoritat*

Una de les crítiques que moltes vegades s'ha fet a la TV és la d'oferir-nos una comunicació mediada, on intervenen diferents interessos polítics, econòmics, i que aquest mitjà té una gran autoritat —"ho ha dit la tele", com a forma de veracitat. Tanmateix, el problema de l'autoritat i de la mediació en la comunicació no és nou. Molts recordarem que per certificar la veracitat d'una informació hem recorregut a "si ho diu el llibre" o ho ha dit tal o tal persona que té autoritat. La història és plena de visions partidistes, interessades, condicionades, sobre la vida, la ciència... Sincerament, crec que qüestionar la TV com a informació mediada és, en el fons, qüestionar en el terreny educatiu el principi d'autoritat de la informació, sigui la de la TV, la del llibre o ...la del professor.

## **Cap a una escola crítica<sup>1</sup>**

Crec que és falsa l'actitud de l'escola que es planteja la informació de la TV com un problema i que no es qüestiona el paper de l'escola davant d'altres fonts d'informació. Caldrà desenvolupar procediments que afavoreixin la diversitat d'informació respecte a un mateix tema, el debat, la recerca, el diàleg, la diversitat de resultats...

Alguns aspectes per desenvolupar, pel que fa referència a la TV, des de la perspectiva d'una escola crítica serien:

- La integració de la comunicació àudio-visual, el coneixement dels seus llenguatges, les seves formes pròpies de comunicació, en el del currículum del centre, principalment durant el període d'educació obligatòria. Aquesta integració curricular, i tenint present les característiques de la comunicació àudio-visual, hauria d'incloure:
- La pluralitat de llenguatges en què se'ns presenta la comunicació àudio-visual.
- La importància del desenvolupament de les estructures espacials i temporals.
- El foment de les capacitats d'observació i d'expressió.

1. Sobre aquest tema:  
 COROMINAS, A.: *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*, Graó, Barcelona 1994.  
 GRUP DE RECERCA PEDAGÒGICA DIDOC-PROJECTE, *Escola i Noves Tecnologies*, CEAC, Barcelona 1990.  
 GRAVIZA I POZO, J. C.: *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*, Herder, Barcelona 1994.

- Atenció als processos d'abstracció i de generalització en el procés evolutiu dels infants.
- L'educació i el debat sobre els valors morals que se'ns presenten.
- La normalització de la tecnologia i el seu ús a l'aula en els processos d'aprenentatge, de comunicació i d'expressió.
- La presència dels sentiments, de les emocions com a font d'aproximació a la realitat.

### **La creació de nous entorns comunicatius. La importància de la mediateca d'aula**

Finalment, la postura de l'escola en relació amb la TV passa per plantejar-nos un problema més profund en el món actual: com els nois i noies adquireixen, processen, assimilen la gran quantitat d'informació que reben, és a dir com la informació es converteix en *informació significativa*.

Una de les propostes que fem és la creació d'entorns comunicatius i informatius a l'aula, que poden anar des de visionats de programes de TV, correu telemàtic, o la recuperació de la comunicació oral com a font de coneixement, "gent que ens ve a explicar coses".

La creació de mediateques d'aula s'ha de convertir en un dels espais fonamentals dins de la seva organització. La mediateca serà el lloc on tindrem ordenada la informació que necessitem per treballar, individualment o en grup, o en grups de diferents nivells. Aquesta informació pot constar de la programació setmanal de TV amb la selecció dels programes que ens interessin, temes científics, socials, ètics..., la informació que els nois han portat, els contactes que podem tenir, llibres, diccionaris, intercanvis telemàtics... L'ús de la mediateca d'aula és fonamental per ordenar, seleccionar i contrastar la informació que ens han pogut transmetre les diferents fonts, entre elles la TV, poder portar una recerca en cooperació i elaborar un criteri propi que posteriorment ha d'ésser contrastat amb la resta de la classe o amb altres grups.

Creiem important dotar, des de l'escola, els nostres alumnes de les eines necessàries per poder tenir una presència i una resposta reflexiva i autònoma davant del món en què viuen.



## Bibliografia complementària\*

CIPRIANI, I. *La televisió*. Barcelona: Ed. del Serbal, 1982 (Libros de base; 6)

CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INFANCIA, JUVENTUD Y COMUNICACION AUDIOVISUAL (1: 1991: València). *¿Qué miras?: textos*. València: Generalitat Valenciana, 1991 (Media; 1)

COROMINAS, A. *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona: Graó, 1994

DARDER, P.; GUASCH, L. *La influència de la TV sobre els nens*. En: JORNADES SOBRE EL LLEURE INFANTIL I MUNICIPI (1: 1985: L'Hospitalet de Llobregat) p. 105-127

ECHEVERRÍA, J. *Telépolis*. Barcelona: Destino, 1994 (Ensayos/Destino; 17)

ESTEVE ZARAZAGA, J. M. *Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños*. Madrid: Narcea, 1983 (Educación hoy)

FERRÉS I PRAT, J. *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós, 1994 (Papeles de pedagogía; 18)

GONZÁLEZ REQUENA, J. *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra, 1988 (Signo e imagen)

GRAVIZ, A.; POZO, J. *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona: Herder, 1994

GREENFIELD, P. M. *El niño y los medios de comunicación: los efectos de la televisión, vídeo-juegos y ordenadores*. Madrid: Morata, 1985 (Psicología: el desarrollo en el niño; 16)

GRUP DE RECERCA PEDAGÒGICA DIDOC-PROJECTE. *Escola i noves tecnologies*. Barcelona: CEAC, 1990

*Biblioteca Rosa Sensat*

\* Documents que podeu trobar a la Biblioteca Rosa Sensat

- JORNADA SOBRE ELS ÀUDIO-VISUALS I L'ENSENYAMENT (1: 1993: Barcelona). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1993
- LLINES, M.; COROMINAS, M. *La televisió a Catalunya*. Barcelona: Els llibres de la Frontera, 1988. (Coneguem Catalunya; 22)
- LURÇAT, L. *A cinq ans, seul avec Goldorak: le jeune enfant et la télévision*. Paris: Syros, 1981 (Contre-poisons)
- MAQUINAY I POMÉS, A. *Parlem d'anuncis*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1992
- PEYRÚ, G. *Papá ¿puedo ver la tele?*. Buenos Aires ...: Paidós, 1993
- POSTMAN, N. *La desaparició de la infantesa*. Vic: EUMO, 1990 (Interseccions; 12)
- POSTMAN, N. *Divertim-nos fins a morir: el discurs públic a l'època del "Show business"*. Barcelona: Llibres de l'índex, 1993 (Els senyals; 2)
- RICO, L. *El buen telespectador: cómo ver y enseñar a ver televisión*. Madrid: Espasa-Calpe, 1994 (Espasa hoy)
- RICO, L. *TV fábrica de parados: la manipulación de nuestros hijos*. Madrid: Espasa-Calpe, 1992 (Espasa hoy)
- SULTAN, J.; SATRE, J. P. *Les enfants et la publicité télévisée*. Cousset (Fribourg): Ed. del Val, 1988
- TEIXIDÓ PLANAS, M. *Educació i comunicació: escola comunicativa*. Barcelona: CEAC, 1993 (Educació i ensenyança)
- VILCHES, L. *La televisión: los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós, 1993 (Paidós comunicació; 56)

### Revistes

- ALBERO ANDRÉS, M. *El niño ante el televisor*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 202 (1992), p. 59-62
- CEBRIÁN, M. *La interpretación de los mensajes televisivos por la infancia*. COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN, n. 18 (1993), p. 67-79
- Conveni sobre principis per a l'autorregulació de les cadenes de televisió*. INFANCIA, n. 76 (1994), p. 42-44
- Enfants, jeunes et télévision*. VERS L'ÉDUCATION NOUVELLE, n. 465 (1994), p. 9-29
- Llegir la televisió*. GUIX. EL RECULL, n. 162 (1991)
- LURÇAT, L. *Conèixer el jove telespectador*. INFÀNCIA, n. 22 (1985), p. 28-31

- LURÇAT, L. *La televisió en la vida del nen petit*. INFÀNCIA, N. 23 (1985), p. 27-32
- PABLO, P. *La programació infantil i juvenil de la televisió*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 180 (1993), p. 55-60
- La Televisió: una escola paralela?* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 144 (1990)
- Televisión y programas infantiles*. INFANCIA Y SOCIEDAD, n. 14 (1992)

BARCELONA

*a l'escola*



## Escola i ciutat: el diàleg educatiu

Una altra guia de recursos de la col·lecció "Barcelona a l'escola":  
recull de textos poètics per al coneixement de la ciutat.

### INFORMACIÓ:

#### Servei de Coneixement de la Ciutat

Plaça d'Espanya, 5 1r. • Tel 402 35 28 • Fax 402 36 02 • 08014 Barcelona



Ajuntament de Barcelona  
Institut Municipal d'Educació  
Direcció de Serveis Pedagògics



*El Projecte Educatiu de Centre ha de recollir aquelles decisions necessàries perquè la pràctica educativa tingui una línia contínua i coherent en el centre. L'article en dóna els components, el marc on s'ha d'englobar i uns criteris per a la seva elaboració.*

## **Una mica més sobre el Projecte Curricular de Centre**

*Carme Figueras*

*Conxita Lladó*

Mestres

Sembla que actualment una de les preocupacions dels equips de mestres sigui la tasca de l'elaboració del Projecte Curricular de Centre. A títol personal ens agrada considerar-lo un tema més que preocupant, si se'ns permet l'expressió, "apassionant", consideració que sabem de cert que compartim amb d'altres companys i companyes de professió.

Fent un xic el compte enrera en aquests darrers anys, ens trobem amb un document molt interessant que intenta recollir aquells trets definitoris d'una comunitat educativa, concretament parlem del Projecte Educatiu de Centre. Es tracta d'un gran instrument d'ajuda en la concreció d'uns signes d'identitat de centre, que a la vegada defineixen un projecte pedagògic-didàctic.

Tanmateix, cal recordar que el Projecte Educatiu de Centre no havia estat definit abans del Decret 75/1992, de 9 de març (DOGC núm. 1578, de 3 d'abril de 1992),

## 42 Aplicant la Reforma

pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments a Catalunya. La indefinició prèvia a l'esmentat Decret va propiciar la difusió de múltiples opcions des de diversos àmbits de l'educació, la majoria de les quals, tot i ésser molt enriquidores, feien del projecte educatiu un document molt extens i de gran complexitat, almenys en les orientacions que per a la seva elaboració ens arribaren dels treballs teòrics d'uns quants autors (Serafí Antúnez, Joaquim Gairín, *El Projecte Educatiu*; Jesús Rul, *El Projecte Educatiu*, carpeta documental) entre d'altres.

Amb tot, es podia considerar, en certa manera, com un document restrictiu, ja que hi havia un desajustament entre la dimensió del document i les competències que s'atribuïen als professionals de l'ensenyament: les mestres i els mestres (recordem que el Projecte Educatiu ha de ser elaborat i aprovat en el si del consell escolar). Així doncs, trobem clares interferències en algunes d'aquestes competències i els components que fins ara formaven el Projecte Educatiu de Centre. Sovint havíem comentat amb companyes i companys que algunes de les decisions i responsabilitats incloses en l'esmentat document potser haurien de prendre's en el si del claustre.

Però heus aquí que de la mà de la reforma ens arriba la definició del Projecte Educatiu i l'enumeració dels seus components. Així, el Decret 75/1992, en el seu article 6.2 ho expressa clarament: "Cada centre docent formularà el seu projecte educatiu, que donarà coherència i continuïtat a l'acció educativa i inclourà els principis peda-

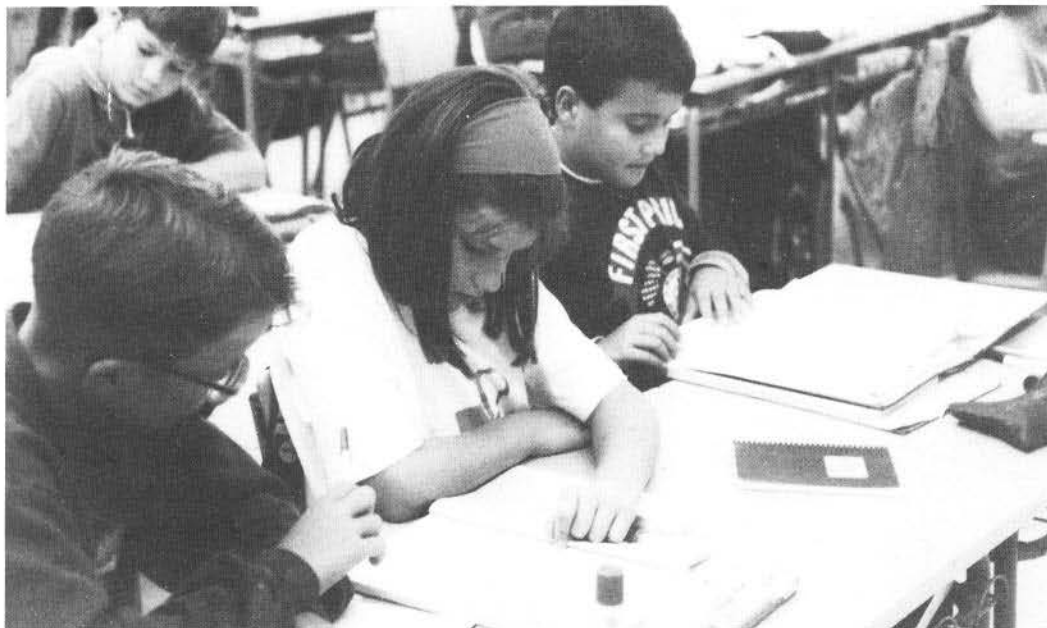
gògics i organitzatius propis del centre i el projecte lingüístic...". En la nova ordenació del Sistema educatiu es considera important que els centres tinguin un Projecte Educatiu propi que doni una identitat compartida entre tots els estaments que formen una comunitat educativa.

Si bé el Decret 75/1992, de 9 de març (DOGC núm. 1578 de 3 d'abril de 1992), estableix en el seu article 2 les finalitats per a l'educació infantil i l'educació obligatòria i es fan unes consideracions d'acord amb una societat organitzada segons els valors democràtics, això no implica que no sigui absolutament necessària la contextualització, i també la prioritització d'algunes d'aquestes finalitats, d'acord amb les característiques i necessitats socio-culturals i econòmiques del centre. En el marc del Projecte Educatiu també s'han de prendre decisions i concrecions respecte al Projecte lingüístic.

Ara bé, els Decrets 94 i 95/1992, de 28 d'abril, pels quals s'estableix l'Ordenació curricular de l'Educació Infantil i de l'Educació Primària, respectivament, atribueixen les concrecions en matèria curricular a les persones que hauran d'actuar, en definitiva als professionals de l'ensenyament. I ho fa atribuint-los l'elaboració d'un document renovador i "revolucionari" que dona resposta a les esmentades inquietuds: el Projecte Curricular de Centre.

Què ha de contenir el Projecte Curricular de Centre? Senzillament aquelles decisions necessàries perquè la pràctica educativa

*La seva gran finalitat  
és donar la responsabilitat de la pràctica educativa  
als mestres i les mestres.*



tingui una línia contínua i coherent. Podríem dir que el Projecte Curricular de Centre posa les coses al seu lloc. Parlem-ne!

Al nostre parer s'ha arribat a una bona conjunció:

- \* Unes prescripcions que assegurin el tractament de l'assumpció dels valors democràtics per a tot l'alumnat: article 2 del Decret 75/1992.
- \* Una contextualització en funció de l'entorn socio-cultural i econòmic que assegurin la participació i el consens de tots els estaments que configuren un centre educatiu: el Projecte Educatiu de Centre.
- \* Unes concrecions professionals que

organitzin i materialitzin l'ensenyament/aprenentatge: el Projecte Curricular de Centre.

La importància del Projecte Curricular rau en la concepció mateixa del document; de fet, la seva gran finalitat és donar la responsabilitat de la pràctica educativa als mestres i les mestres, o sia als tècnics que s'han preparat per realitzar-les.

Tenint en compte les prescripcions del currículum (de cada una de les etapes) i el propi Projecte Educatiu, l'equip docent ha d'elaborar el Projecte Curricular de Centre. I és així de senzill.

Ens atrevim a dir que és senzill, tot i ser conscients que potser hi ha alguns sectors que ho volen presentar com una tas-

#### 44 Aplicant la Reforma

ca afegida, que ens agafa desprevinguts i mai preparats. No és veritat, almenys no per a tots els equips. Els que disposen d'una organització i habitualment s'asseuen a planificar el seu treball, de fet no parteixen de zero, a la pràctica estan elaborant ja el seu Projecte Curricular.

Recordem que els components del PCC són:

##### **Bloc A**

*Segon nivell de concreció*

- Seqüència i distribució temporal dels tres tipus de continguts.
- Objectius que per a cada cicle determinen el tipus i grau d'aprenentatge, respecte dels continguts que s'espera que assolixi l'alumnat.

##### **Bloc B**

*Concreció de criteris i principis*

- Metodologies més adients per al procés d'ensenyament i aprenentatge per a cada cicle d'ambdues etapes en relació amb les àrees o àmbits curriculars establerts.
- Formes i instruments d'avaluació més propis per a cada cicle d'ambdues etapes i més adequats als tipus d'aprenentatge.
- Models organitzatius de l'alumnat, dels mestres, del temps i de l'espai, globals d'etapa i específics per a cadascun dels cicles.
- Recursos didàctics i materials coherents amb les opcions preses en el segon nivell i en la formació de la resta dels components del Projecte Curricular.

Reflexionant sobre els components aglutinats en l'apartat que per entendre'ns anomenem bloc B, és fàcil veure que d'una manera implícita hem escrit i parlat molt sobre cada un d'aquests aspectes, sempre clar, en el benentès que ens hàgim assegut a planificar les tasques.

Però heus aquí el que pot ser una petita diferència. En el Projecte Curricular se'n demana que reflexionem sobre els aspectes esmentats i que ens pronunciem no com a mestres individuals, o d'un cicle, o d'una etapa, sinó com a mestres del claustre d'un centre. I és més, com un equip compacte que pensa en la manera d'incidir positivament en el procés d'aprenentatge de cada alumne.

Val la pena recordar que el nen i la nena que avança cicle a cicle, passant per les etapes, és la mateixa persona des que comença fins que acaba la seva escolaritat. Per tant, necessita seguir una línia clara i curulla de possibilitats per tal que pugui desenvolupar amb tota coherència les seves capacitats.

Així doncs, és important prendre's molt seriosament les decisions sobre quins seran els recursos metodològics, organitzatius, materials, humans... que vehicularan els aprenentatges, pas a pas en el seu recorregut per les etapes educatives. L'equip de mestres ha de vetllar perquè no es trenqui l'harmonia cicle a cicle, per això haurà de prendre decisions col·lectives quant a la incorporació d'estratègies i tècniques pedagògiques.

*El nen o la nena que avança cicle a cicle, passant per les etapes,  
és la mateixa persona des que comença  
fins que acaba la seva escolaritat.*

L'escola no pot ser immobiliista, però tampoc pot ser fruit de la il·lusió d'un moment (aquell últim curset al qual s'ha assistit...), ha de ser fruit d'una il·lusió sí, però col·lectiva, meditada, valorada i contrastada. Per aquest motiu s'ha d'analitzar molt bé cada un dels aspectes que, permeteu-nos una llicència, hem anomenat com el bloc B del Projecte Curricular de Centre.

Com més clars siguin els principis i concrecions en què es basa la metodologia emprada, més fàcil serà analitzar i incorporar, si escau, recursos o estratègies renovadores. Recursos i estratègies diferents, però encaminades cap a la consecució dels objectius que l'equip de mestres s'haurà proposat que aconsegueixi l'alumnat i que es concretaran en el Projecte Curricular de Centre.

Hem deixat a posta les consideracions sobre els components del bloc A a segon terme, i no pas per treure-li importància, però amb el ferm convenciment que són els aspectes esmentats anteriorment els que defineixen la identitat pedagògica d'un centre.

El segon nivell de concreció pot ajudar en les concrecions curriculars, però no necessàriament condicionaran "una manera de fer". L'aplicació d'un segon nivell determinat, en si mateix, no pressuposa cap metodologia i en conseqüència cap forma d'organització. Ara bé, és cert que com més seqüenciats estiguin els continguts, més pròxims estaran de decisions metodològiques concretes, si bé sempre farà falta

encara l'últim baula, segurament la més important, la que determinarà com es vehicularan els aprenentatges, el tercer nivell de concreció, altrament dit Programació.

Així doncs, creiem que s'ha d'afrontar l'elaboració i/o anàlisi del segon nivell després d'haver pres, si més no, les decisions bàsiques i principals dels aspectes del bloc B. D'aquesta manera l'elaboració d'un segon nivell propi podrà respondre a les intencions pedagògiques del centre, i no estarà subjecte a decisions exclusivament tècniques o d'elaboració, que si bé són recomanables, no ens han de fer perdre el "nord". No oblidem que el "nord" dels mestres i les mestres és entendre i atendre els infants en el seu pas per l'escola, tenint en compte les seves necessitats, biològiques, motrius, afectives i intel·lectuals.

## **Bibliografia**

*El projecte curricular i la programació.*  
Servei d'Ordenació Curricular. Secció  
d'ensenyaments primaris. Departament  
d'Ensenyament. Barcelona 1992.

*Convençuts que educar és ajudar a créixer i que la mort és una peça clau d'aquest creixement, els autors exposen les raons per a una pedagogia de la mort, en formulen els objectius i fan unes propostes didàctiques.*

## La necessitat d'una pedagogia de la mort a l'escola

**Joan-Carles Mèlich**

Professor de Filosofia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

**Concepció Poch**

Professor de Filosofia  
Membre del Grup d'Investigació sobre Valors de la Universitat Ramon Llull

“És en la mort on aprenem de viure.”

Miquel Martí i Pol, *Llibre d'absències*, 1986

### Introducció

Prenem com a punt de partida la tesi següent: només la pedagogia que ens posa davant de nosaltres mateixos és l'autèntica pedagogia. Així, si educar és ajudar a créixer, es pot arribar a veure en la mort la clau d'aquest creixement personal. La lluita, la culpa, el sofriment i la mort —situacions-límit, segons el filòsof Karl Jaspers— són situacions fonamentals de la nostra existència que no podem defugir, alterar ni variar. Pel sol fet de ser homes ens hi trobem instal·lats, sense poder-les canviar i si no hem estat educats per enfrontar-nos-hi, no les podrem dominar i fins i tot ens faran basarda.

Però és sens dubte la mort l'aspecte

antropològic més dramàtic i cruel amb què tot ésser humà s'ha d'encarar necessàriament. La persona humana és l'únic animal que té consciència que ha de morir.

La finitud és descoberta per l'home no com un element més, entre d'altres que el condicionen, sinó com l'aspecte essencial en el qual s'inscriu tota la seva vida, la seva existència. La mort no és quelcom que només hagi de preocupar la gent gran, ben al contrari, tan aviat com algú neix ja és prou vell per morir.

Avui molta gent entén la mort com un accident extern que hem d'evitar i mantenir en silenci. Fins i tot, parlar de la mort implica moltes vegades ésser considerat morbós. La nostra cultura està mal educada en relació al tema de la mort. O potser millor, no està educada. La preocupació envers la finitud no ha entrat ni a la llar ni a l'escola. La por o l'evasió acostumen a ser actituds més freqüents que la serenitat i la reflexió.

Davant d'aquesta evidència se'ns planteja un suggeriment: educar per a la mort, educar per aprendre a morir, preguntar-nos quina ha d'ésser la nostra actitud davant la mort i com l'hauríem d'acceptar realment.

### **Raons per a una pedagogia de la mort**

Davant d'una taula ben parada, tothom sap què cal fer i com comportar-se. Però què passa quan ens veiem davant la mort, la nostra i la dels altres? La mort ens des-

orienta, ens talla. Són pocs els que s'atreveixen a plantejar-se cara a cara i sense embuts el fet de la mort. Poquíssims. Educar per a la mort vol dir tenir una nova i diferent concepció de la vida i del temps. Si l'home tingués un temps infinit al seu abast no hi hauria cap raó per fer avui el que podria engegar demà. El present no tindria sentit. Educar per a la consciència i la realitat del fet de morir vol dir entendre que cada moment de la vida és únic i irrepetible i que l'avui té sentit per ell mateix, sense entrar en dependència amb el demà, perquè ignorem si hi haurà demà. Cal aprofitar cada instant de l'existència com si fos l'últim.

Però a més a més la mort ens individualitza, ens fa únics i irrepetibles. Ningú no pot prendre a un altre el seu morir. La consciència de la finitud ens duu a l'evidència de la nostre irrepetibilitat.

També Viktor E. Frankl, el creador de la logoteràpia, ens parla del "buit existencial" i del sentit de la vida afirmant que si bé és cert que no podem alterar les circumstàncies, sí que podem, almenys, modificar la nostra actitud enfront d'elles. No és la càrrega la que ens venç —en aquest cas la mort—, sinó la manera com la portem. Allò que importa, ha dit Frankl en nombroses ocasions, no és la magnitud del radi de les nostres activitats, sinó la forma amb què omplim el seu cercle. I la mort no la podem delegar. Aquí radica la nostra singularitat fonamental.

Es comença a apuntar tímidament cap a la necessitat d'una educació per a la mort:



#### 48 Orientacions didàctiques

últimament diverses veus conviden els educadors a plantejar-se el tema i a reflexionar sobre la necessitat de la seva pedagogia. A diferència d'altres cultures mal anomenades "primitives", l'home contemporani vol morir ràpidament, sense pensar-ho, sense tenir-ne consciència. El fet dramàtic és que morim als hospitals, envoltats de tubs i màquines. El dol ha desaparegut. El difunt és "expulsat" literalment de la llar per portar-lo al tanatori. Allí serà "arreglat" pels professionals de la mort per deixar-lo "ben presentable" als ulls de la família i amics. I el que és més greu: no es deixa participar als infants de la mort i del dol. Hom pensa sovint que això pot ésser traumàtic per al nen, quan el que realment és colpidor és la barrera que hom posa entre el nét i l'avi difunt, per exemple.

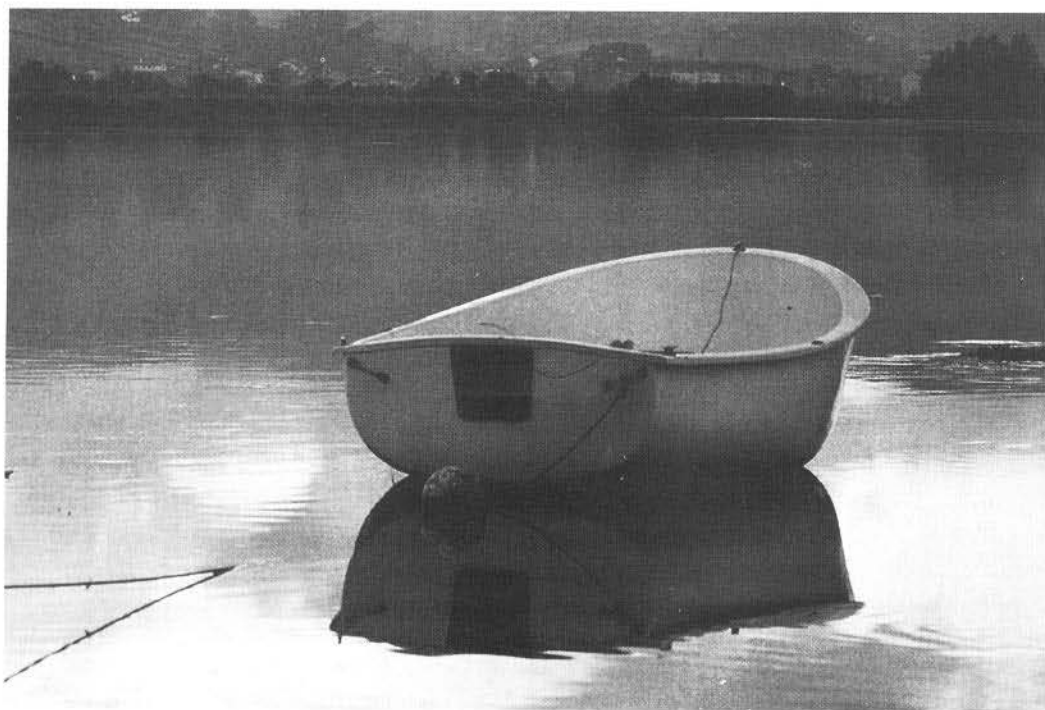
Si, com diu Karl Jaspers, tant la mort com el sexe pertanyen a la vida, quina raó hi ha per educar sexualment i no també tanatològicament? Quina raó hi ha per a prohibir una vivència educativa de la mort? O encara més: no podria portar la vivència de la mort a una vida més intensa, més tolerable, més plena de sentit i solidaritat amb els altres?

#### Objectius i propostes didàctiques

Específicament, què podem esperar que s'aconsegueixi amb l'educació sobre la mort? Els objectius són diferents, segons l'edat i les necessitats dels nois, però alguns són importants per a tots. Hom pot tenir present els següents a tall de suggeriment.

- Ajudar els nens a créixer amb el mínim possible d'angoixa en relació amb la mort. Malgrat que probablement no es pot eliminar del tot aquesta angoixa, sí que es pot "reconvertir" fins al punt que no esdevingui desesperació.
- Ajudar la gent a percebre la mort com la fi natural de la vida.
- Ajudar les persones a preparar la seva pròpia mort i a preparar-se per la mort dels seus éssers estimats.
- Ajudar les persones a fi que sàpiguen donar consol als moribunds i tractar-los humanament i intel·ligentment mentre visquin.
- Entendre la dinàmica del dol i les diverses formes de reacció de diferents grups d'edat, davant la pèrdua.
- Humanitzar els serveis funeraris i fer reflexionar les famílies al voltant de la importància de retrobar el dol de la llar, així com recuperar també, i en la mesura del possible, la importància de morir a la llar, envoltat de les persones estimades.
- Fer del morir una experiència positiva, destacant la importància de disminuir el dolor, oferint ajuda i cura personal; compromentent la família i els amics propers en l'atenció de la persona moribunda i sent sensible als seus desitjos i necessitats.

Alguns d'aquests objectius són aliens a



l'escola, però no és sobrer que nosaltres, educadors en qualsevol context i situació, els coneguem. Hom podria argumentar que el fet de preocupar-se de la mort significa una evasió davant la vida, però és més aviat el contrari: la integració de la mort en el pensament humà ens permet viure d'acord amb propostes més conscients, més meditades, i la seva reflexió ens posa enfront de la certesa primordial.

Hi ha una mancança evident de sistematicitat filosòfica i científica a l'hora de concretar els continguts pràctics de la mort. Jaspers ja posava de manifest la dificultat d'organitzar una "educació tanàtica", ja que sempre es donen una gran quantitat de vivències subjectives que hem de respectar.

El que sí que podem fer és *suggerir*, proposar algunes qüestions pràctiques, apuntar idees, donar pistes sobre com podríem tractar la mort a l'escola.

A *tutoria*, per exemple, es poden analitzar cançons i pel·lícules i establir diàlegs i debats sobre elles. De les cançons que escolten i canten els joves, n'hi ha moltes que toquen el tema de la mort: *Naturaleza muerta* i *El fallo positivo* de Mecano; *La senda del tiempo* de Celtas Cortos; *Sólo se vive una vez* de Gabinete Caligari; *Se apagó la luz* de Alejandro Sanz, etc. Hi ha també pel·lícules que més o menys explícitament fan reflexionar els joves sobre la mort. Per exemple: *El club de los poetas muertos*, *Mi chica*, *Ghost*, etc.

50 Orientacions didàctiques

També es pot proposar el problema de la mort com un objectiu d'algunes assignatures del currículum: potser les més adients són la religió, la filosofia, les ciències socials, la literatura, la música i les ciències naturals. Heus aquí algunes possibilitats concretes:

- A *Música* fer un estudi del *rèquiem* com a peça tanàtica.
- A *Naturals* portar a cap l'estudi de la biologia de la mort, tenint sempre present l'evolució psicològica dels alumnes.
- A *Literatura* fer comentaris de text i analitzar poesies que tractin el tema de la mort (Miquel Martí i Pol, Salvador Espriu, Jorge Manrique, Miguel Hernández...).
- A *Socials* efectuar anàlisis de rituals mortuoris i veure la importància que tenen els rituals en les diverses cultures. Estudiar alguns cementiris de la ciutat o poble. Veure l'evolució sobre la mort al llarg de la història occidental en comparació amb altres civilitzacions.
- A *Història de l'art* buscar algunes representacions pictòriques del cel i de l'infern al llarg de l'història de la pintura, escultura o arquitectura.
- A *Filosofia* estudiar les diverses teories al voltant de la mort.
- A *Religió* indagar com es plantegen el més enllà cadascuna de les religions que avui conviuen a la terra.

Simultàniament a aquest estudi acadèmic, els nois i noies han d'aprendre a l'escola a apropar-se a la realitat de la mort d'una manera natural: l'esdeveniment

d'*una mort que colpeja molt de prop* (un avi, un company, un professor, un animal de companyia...) sol ser una bona ocasió per parlar-ne, per examinar les reaccions d'uns i altres, el que pensen, el que diuen, el que fan... En tot cas, una autèntica pedagogia mal amagarà un difunt als ulls del nen, sigui quina sigui la seva edat. Probablement ell mateix demanarà aquesta visió i la participació en el dol. És important també aprofitar en l'àmbit familiar les visites al cementiri perquè el nen o el noi descobreixi i valori aquest element cultural i deixi de tenir-li por i considerar-lo morbós.

### Consideracions finals

De fet, la tasca prèvia que se'ns presenta no és com explicar als nois i noies el fet de la mort, sinó com entendre-la i acceptar-la nosaltres mateixos. Qui ens hi pot ajudar? Cal dedicar un temps i un espai a aquesta tasca?

Potser se'ns dirà que educar per a la mort implica crear ésser angoixats, però hom no ha de confondre l'angoixa amb la desesperació. Només queda una alternativa: educar per a la mort i per a la singularitat i l'autenticitat, o bé educar per a la ignorància de la mort, per a la "felicitat" i per a la mentida.

Vet aquí un repte engrescador que, si volem, ens permetrà donar llum a la pregunta més important de totes: *el significat de la vida i de la mort*. La resposta és nostra i només nostra.

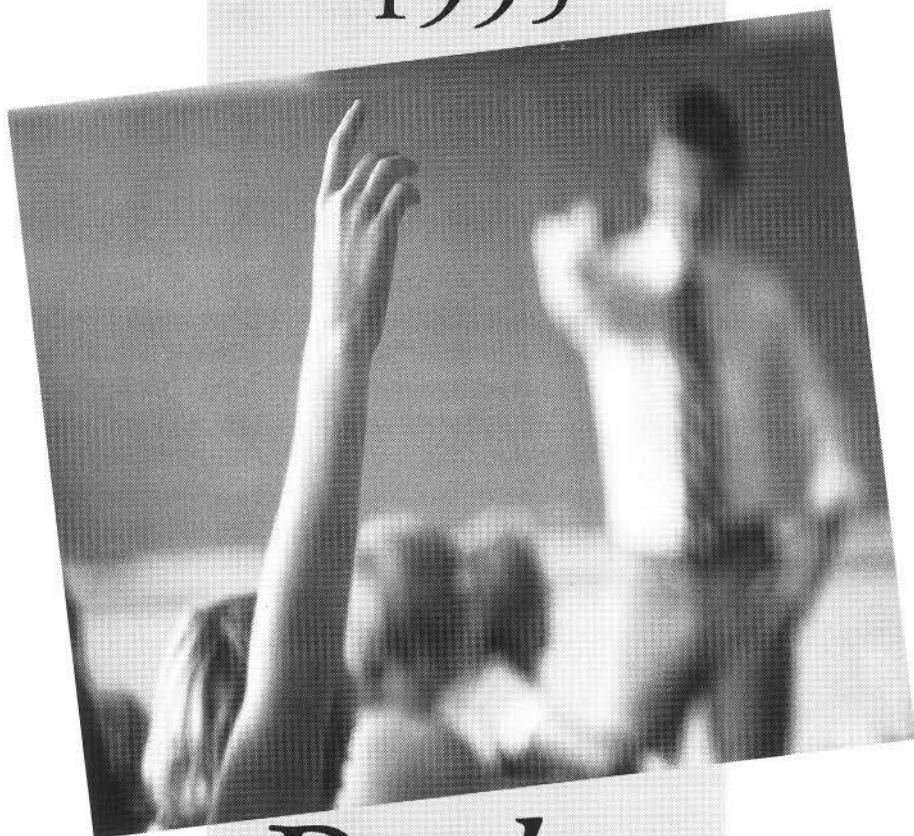
*Els nois i noies han d'aprendre  
a l'escola a apropar-se a la realitat de la mort  
d'una manera natural.*

**Bibliografia**

- ARIES, P. *El hombre ante la muerte*. Taurus, Madrid 1984
- CAHUÉ, J. *Anar-nos-en*. Claret, Barcelona 1987
- DUCH, LI. *Mort i esperança*. Abadia de Montserrat, Barcelona 1975
- ELIAS, N. *La soledad de los moribundos*. FCE, México 1982
- FRANKL, V. *El hombre en busca de sentido*. Herder, Barcelona 1984
- FULLAT, O. *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Hogar del Libro, Barcelona 1984
- GAFO, J. *La eutanasia*. Temas de hoy, Madrid 1990
- JASPERS, K. *Iniciació al mètode filosòfic*. Ed. 62, Barcelona 1970
- *Introducció a la filosofia*. Ed. 62, Barcelona 1993
- KUBLER-ROSS, E. *Sobre la muerte y los moribundos*. Grijalbo, Barcelona 1973
- *Los niños y la muerte*. Luciérnaga, Barcelona 1992
- LIPMANN, M. *Filosofia a l'escola*. Eumo, Vic 1991
- MÈLICH, J. C. *Pedagogia de la finitud*. Publicaciones de la U. A. B. Bellaterra 1987
- *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. PPU, Barcelona 1989
- MÈLICH, J. C.; DOMINGO, O.; GONZÁLEZ, R. "Análisis sociológico de algunas actitudes de profesionales sanitarios frente a niños enfermos terminales", *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 152, Madrid 1992
- THOMAS, L. V. *Antropología de la muerte*. FCE, México 1983
- *La muerte*. Paidós, Barcelona 1991

XVII CONCURS D'EXPERIÈNCIES ESCOLARS

# PREMI SANTILLANA 1995



## *Parlar* L'expressió oral a l'aula

Termini d'admissió dels treballs: 30 d'abril de 1995.  
Sol·liciteu-ne les bases a l'Editorial Santillana, Elfo, 32- 28027 Madrid

 **Santillana**



## Primer Congrés. Fi de la primera part

Amb disset actes simultanis, el passat 22 de juny vam donar per acabada la primera fase del Congrés. En aquests actes es va presentar el document de debat, elaborat per més de trenta comissions dels deu àmbits de treball, que s'han reunit des del mes de gener.

No va ser l'única presentació: les persones inscrites van poder recollir el primer recull d'experiències educatives del Congrés. Primer recull (les 89 primeres) al qual s'afegirà el segon durant el mes d'octubre.

També vam aprofitar per explicar els objectius i les activitats per al curs vinent, segona part del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica.

### **Primera fase del Congrés. Curs 1993/94.**

Durant aquest curs hem realitzat la primera fase del Congrés que va tenir la seva

obertura el dia 18 de novembre. A partir d'aquesta data, es van començar a organitzar les comissions dels deu àmbits de treball.

El Congrés va fer l'encàrrec a aquestes comissions d'elaborar un document que servís com a instrument per dinamitzar la reflexió i l'elaboració de propostes i aportacions al Congrés. Finalment el 4 de juny, va tenir lloc la darrera reunió de coordinació on es va posar en comú el treball del conjunt de comissions.

Creiem que el resultat és un bon reflex del treball fet. La diversitat dels mateixos àmbits es reflecteix en els documents respectius, com també en els diversos nivells de participació. Cal tenir en compte que l'àmbit de valors, societat i escola i participació, han estat els que han tingut més comissions, perquè probablement eren àmbits que feien possible de forma natural un treball entre diferents sectors i estaments.

També en aquest període s'han començat a recollir experiències inscrites al Congrés. Quasi dues-centes propostes de tot tipus han arribat a la Secretaria del Congrés. D'aquestes, la meitat, aproximadament, han sortit publicades en forma de fitxa bàsica; la resta espera a l'octubre a sortir d'impremta.

### **I el curs vinent?**

Un cop enllestit el document de debat, comença aquesta segona fase en la qual cal intensificar el debat i la reflexió amb

l'objectiu de tancar el treball dels deu àmbits durant el mes de maig. Però anem a veure amb més detall com podem participar-hi.

### *Aportacions al debat del Congrés*

A partir del document de debat es poden fer aportacions al Congrés, ja sigui de manera individual o col·lectiva, com a resultat del treball d'un grup, col·lectiu, escola, entitat, etc.

Les aportacions poden ser a la totalitat del document, a un dels seus àmbits, o bé a un aspecte parcial que hagi provocat l'interès del grup. Tanmateix, el document de debat no comprèn totes les temàtiques que poden ser objecte de reflexió i aportacions. Per tant, també es poden fer aportacions sobre aspectes no recollits en el mateix document.

En aquest capítol són importants les aportacions que puguin fer les mateixes entitats organitzadores del Congrés, com també, en un altre nivell, els centres educatius que s'hi han inscrit.

Les primeres, per l'ampliació que comporta de la reflexió i la incidència del Congrés, més enllà de les persones que s'hi han inscrit i que participen en algun dels seus àmbits. Per això cal que les diverses entitats planifiquin les aportacions que puguin fer, en aquells àmbits que poden ser de més interès per a elles.

Els centres educatius específicament, ja que les seves reflexions han de servir per



*És important que la reflexió que es faci  
des del Congrés tingui un bon referent amb les experiències  
educatives que s'inscriuen.*

55

contextualitzar els dilemes que, de manera genèrica, recull el document de debat, amb la pràctica i amb les problemàtiques concretes viscudes per ells.

### ***Experiències educatives***

Cal continuar aportant experiències educatives al Congrés. Amb una doble intencionalitat: d'una banda, recollir material de primera mà, a l'hora de definir les propostes d'actuació i conclusions, de cadascun dels deu àmbits. És important que la reflexió que es faci des del Congrés tingui un bon referent amb les experiències educatives que s'inscriuen. D'altra banda, continua sent la manera més senzilla de vincular-s'hi, d'establir una primera xarxa de centres, entitats i grups que aporten la seva experiència a una idea col·lectiva de millora i renovació.

Val la pena recordar també que el mecanisme d'aportació d'experiències implica també un assaig del que pot ser un sistema d'informació horitzontal i democràtic que vinculi tots els que estan duent a terme propostes de millora d'algun aspecte educatiu.

### ***Comissions dels àmbits de treball***

Les comissions dels àmbits de treball continuaran la seva feina. De fet, moltes d'aquestes comissions ja havien planificat aquesta continuïtat. Ara el que cal és delimitar bé el treball per al curs vinent.

Treball que consistirà fonamentalment a: continuar i aprofundir la reflexió que

s'ha dut a terme durant aquest curs; dinamitzar el propi debat en el seu territori i aconseguir una participació més gran en el Congrés; recollir i analitzar les aportacions que es facin, ja sigui en forma de reflexions sobre el document de debat, ja sigui en forma d'experiències educatives; organitzar les jornades temàtiques que tindran lloc a finals del mes de maig.

Esperem que aquestes comissions intensifiquin el seu treball, se'n crearan de noves i continuaran sent, com aquest curs, el nucli bàsic de treball dins del Congrés.

### ***Jornades educatives territorials***

En alguns territoris, i com a manera d'impulsar el debat del Congrés, es realitzaran Jornades educatives territorials del Congrés. Aquestes jornades volen contribuir a impulsar les aportacions de cadascun dels territoris al debat del Congrés. Durant el mes de setembre s'aniran configurant, encara que segurament constaran de dues parts: una per presentar en forma de comunicació o intercanvi, les experiències territorials del Congrés; i una segona per aprofundir en algun dels aspectes del debat del Congrés.

### ***Jornades temàtiques finals (dels deu àmbits)***

Aquestes jornades, com ja hem dit, constituïran el final del debat que hagin fet les diverses comissions en funcionament, a partir de les aportacions que s'hagin fet, ja sigui a nivell territorial, d'entitat o d'àmbit.

L'objectiu fonamental serà transformar el document de debat, que és un document fonamentalment de preguntes, en un document de respostes o propostes.

Aquestes Jornades s'organitzaran descentralitzadament a deu llocs de Catalunya, per contribuir així al model territorial que el Congrés ha impulsat. També a principis del mes d'octubre anunciarem el calendari i els llocs on se celebraran.

### *Difusió del Congrés*

Finalment, el Congrés vol promoure un debat social sobre els temes educatius. Aquest objectiu tan important serà possible en la mesura que funcionin els mecanismes anteriorment exposats i també si hi ha una implicació d'altres àmbits de la societat en el Congrés. Un d'ells són els mitjans d'informació.

Ja sabem que de vegades les nostres reflexions són excessivament professionals i potser no interessen el conjunt dels ciutadans; però aquest no és el cas dels temes educatius. L'educació és una preocupació compartida que cal que tingui el seu lloc d'informació i opinió en aquests mitjans.

Les revistes especialitzades s'han començat a fer ressò del Congrés. La premsa comarcal, que s'acosta d'una manera més directa a la notícia, també. Ara cal que els grans mitjans de comunicació també promoguin un debat d'interès per al conjunt de la societat i del país.

### *Publicacions del Congrés*

La majoria de materials que es produeixin en el Congrés es reproduiran a la revista "Renovació Pedagògica". Aquesta revista, que anirem publicant durant el Congrés, en recollirà les activitats, materials, aportacions i experiències.

Aquesta revista s'envia a tots els que estan inscrits al Congrés.

Com podeu veure, les possibilitats de participació en el Congrés són diverses i adaptades a totes les situacions. Ara el que cal és que trenquem les inèrcies i cadascun de nosaltres porti la seva experiència a una proposta col·lectiva. No demanem cap més esforç que la voluntat de transmetre i intercanviar la feina quotidiana de cadascun de nosaltres: en el nostre centre, a la nostra entitat...

Estem convençuts que d'aquest intercanvi poden sorgir moltes idees noves i moltes propostes per enriquir el treball col·lectiu que hem iniciat. Esperem la vostra participació.\*

\* Informació i inscripcions: Secretaria del Congrés, c/ Còrsega 271, 3r. 2a 08008 Barcelona. Tel. (93) 218 78 87 - Fax. (93) 415 36 80



## Fem possible la Reforma amb una formació permanent de qualitat

### La formació permanent en els darrers anys

A Catalunya ha existit una llarga tradició en la formació permanent, vinculada des de sempre a la renovació pedagògica de les escoles. Durant molt temps, aquesta formació va ser una iniciativa pràcticament exclusiva dels grups de mestres que l'organitzaven en les Escoles d'Estiu i en les Escoles d'Hivern.

A finals dels setanta, altres institucions com els ICEs i els Ajuntaments van començar a realitzar els seus programes, amb una oferta de suport acadèmic i institucional a la formació permanent, inserint-la als territoris.

El Departament d'Ensenyament, des de l'any 82 en què es van efectuar els traspessos en matèria educativa, va assumir el suport a les Escoles d'Estiu, va iniciar els plans de reciclatge de català, va impulsar

iniciatives pròpies com els Plans de Formació Permanent Institucional (FOPI) i va donar suport a les Escoles d'Hivern dels Moviments de Renovació Pedagògica.

A principis dels 90, la LOGSE reconeix la formació com un dret i com un deure dels ensenyants. Una actitud favorable al canvi per part del professorat era la peça clau de la proposta de Reforma del Sistema Educatiu i entenent que la formació permanent possibilitava aprofundir en aquest objectiu.

Responent a les demandes del professorat i a la mateixa Llei, l'administració catalana elabora el primer Pla de Formació, al mateix temps que augmenta considerablement el pressupost que hi destinava. El Pla i el pressupost eren dos aspectes que obrien expectatives entre el professorat en dues línies: l'extensió de la formació permanent a nous sectors i l'augment de la seva qualitat i incidència a les escoles.

En aquest procés, els sindicats d'ensenyament i l'administració van arribar a uns acords per tal d'incentivar, mitjançant el complement dit "estadis o sexennis", les activitats relacionades amb la formació permanent. Aquests acords, que actualment encara s'estan negociant, poden preveure també el reconeixement d'altres tipus d'activitats com la participació en òrgans col·legiats, propostes d'innovació a les escoles, etc.

### **Anàlisi de la situació actual**

Després de quasi quatre cursos de des-

envolupament del Pla de Formació a Catalunya, creiem que és bo fer un balanç per tal de millorar el Pla, d'acord amb els objectius compartits, entre el Professorat i l'Administració, de qualitat educativa.

1. *La descentralització de la formació permanent*, principi recollit en el Pla, és un dels indicadors de la seva qualitat. Acostar la planificació i gestió als territoris contribueix a fer que la formació respongui a les necessitats de cada centre educatiu. La concreció del Pla de Formació Permanent ha donat lloc a un Pla excessivament centralitzat que no ha recollit la trajectòria i les iniciatives que en aquest terreny s'havien desenvolupat a Catalunya.

En l'actualitat, ens trobem que un percentatge d'activitats són planificades i gestionades directament pel Departament d'Ensenyament: Plans de formació de la Reforma i activitats dels programes del Departament (SEDEC, PMAV, PIE, etc). Les comissions dels plans de Formació de Zona (PAFZ) han esdevingut organismes burocratitzats que únicament poden triar entre les ofertes que fa el Departament d'Ensenyament o els ICEs. Només un percentatge molt petit de les activitats poden ser proposades per aquestes comissions.

Algunes comissions han acomplert una bona tasca de recollida de necessitats dels centres educatius. Però, finalment, la manca de recursos i possibilitats de posar en marxa les activitats proposades i que l'aprovació del Pla ha de passar per dos filtres més, la Delegació territorial i la Subdirec-

*Una actitud favorable al canvi  
per part del professorat és la peça clau de la proposta  
de Reforma del Sistema Educatiu*

ció de formació permanent, ha fet totalment inútils i fins i tot frustrants aquests esforços.

2. Un segon indicador de la qualitat de la formació permanent és *la participació del professorat en la seva planificació i gestió*. Aquest aspecte va quedar recollit a la LOGSE, en el document del Pla de Formació del Departament, i en la regulació posterior dels Plans de Formació de Zona (PAFZ), que donaven al Professorat un 60% de la composició de les comissions dels PAFZ.

Tanmateix hem de manifestar que:

- La participació del professorat en les comissions dels PAFZ és completament testimonial i buida de contingut. També la presència dels MRP en les comissions perd sentit i no s'afavoreix la seva col.laboració en el desenvolupament del Pla.
- No hi ha mecanismes de participació en l'àmbit de Catalunya en la planificació i seguiment del Pla. La Comissió Nacional d'Avaluació —que preveu el mateix Pla— no s'ha reunit mai, tot i haver estat reclamada per totes les organitzacions del professorat.
- Ha faltat negociació amb els representants dels sindicats per tal de contrastar les prioritats i inversions del Departament d'Ensenyament amb les necessitats del professorat.
- Fins i tot s'ha fet tenir als CRP un paper burocràtic sense potenciar el paper de dinamització del professorat del propi territori. Aquests serveis no han es-

devingut llocs on el professorat pugui organitzar i gestionar la seva formació.

3. S'ha fet un esforç per *estendre una formació bàsica per a la Reforma* al conjunt del professorat de Catalunya.

Ha estat, però, un Pla de formació estandarditzat i massificat que s'ha convertit, en la realitat, en un pla d'informació. Els cursos han estat homogenis i, per tant, poc efectius i rendibles en relació als objectius que pretenien i als recursos que s'empraven. Pensem que s'ha partit de l'anàlisi errònia que tothom necessita la mateixa informació i formació i no s'ha ofert un itinerari en el qual cadascú pugui rebre la formació o informació que realment necessita.

Malgrat tot, hem de dir que han estat positius aquells cursos en els quals els formadors han sabut partir de les necessitats i experiències dels assistents.

4. El document publicat el 1989 sobre el Pla de Formació recollia diverses *modalitats de formació permanent*, a partir d'una anàlisi de la realitat de la formació en el nostre país: grups de treball, seminaris, jornades, grups d'intercanvi, cursos, etc. Aquesta diversitat és bàsica si tenim en compte que les necessitats de cada professor i professora, o de cada centre educatiu, són també diverses.

El Pla de Formació del Departament ha primat en la pràctica la modalitat "curs", per sobre de totes les altres, modalitat aquesta que és més fàcil de controlar des

d'un punt de vista administratiu. Creiem, però, que la incidència a l'escola de les activitats de formació hauria d'estar per davant de les estadístiques d'assistència.

Aquest fet ha anat acompanyat de la desaparició de modalitats tan innovadores com els Plans de Formació Permanent Institucional (FOPI), la desvirtuació dels Plans Unitaris (traduïts en els Plans de Formació de Zona) i la manca de suport econòmic i de reconeixement als grups de treball dels Moviments de Renovació Pedagògica.

5. Sempre hem cregut necessari el *reconeixement* de l'esforç voluntari que molts professionals feien per tal de posar-se al dia amb activitats de formació permanent. En aquest sentit hem distingit:

- El tractament que ha de tenir la formació permanent com a part de la mateixa funció docent, reconeguda dins el seu horari laboral i amb el màxim de facilitats per a la seva realització.
- La necessitat de prioritzar, amb suport i recursos, aquelles activitats que tenen una incidència directa a l'escola.
- La necessitat de diversificar els incentius i recursos, tant individuals com col·lectius, de la formació permanent i la innovació educativa per tal d'equilibrar les actuacions que cal fer amb el professorat més motivat i les que cal fer amb el que ho està menys. Però la concreció del Pla ha dut a reconèixer només les activitats segons els aspectes quantitius, assistència, nombre d'hores, etc, i segons també de qui les organitza: el

Departament d'Ensenyament o la Universitat.

Això implica que no es reconeguin les activitats segons la seva incidència a l'escola, sinó només atenent criteris tecnocràtics i quantitius.

6. Hem d'assenyalar per acabar que les *ajudes globals que els Moviments de Renovació Pedagògica* han rebut han anat disminuint considerablement en els darrers anys, a més de qüestionar-se sistemàticament les seves propostes.

A partir de la publicació del Pla de formació permanent, es va modificar la política de suport als Moviments de Renovació Pedagògica que el Departament d'Ensenyament havia iniciat a principis dels anys vuitanta.

Així ens trobem que: a) Es calcula, any rera any, els pressupostos de les escoles d'estiu a la baixa, a més de posar altres impediments per a la seva realització. b) Ha desaparegut el suport a les activitats d'hivern dels MRP; c) El suport genèric als Moviments de Renovació ha anat disminuint des de l'any 1984 fins a l'actualitat i, en l'actualitat, està congelat; d) Igualment s'han congelat les ajudes a la Federació de MRP.

### **Conseqüències d'aquests fets**

Els efectes secundaris d'aquests fets han estat negatius per a molts sectors del professorat i no han ajudat a fer que la

formació permanent sigui assumida com un dret i un deure, un element més del sistema educatiu i de la funció docent, que contribuïxi de forma decisiva a millorar la qualitat de l'ensenyament.

Assenyalem, entre d'altres, els fets següents:

- Cada cop es dona menys importància a la incidència de les activitats de formació en el centre educatiu.
- Per part d'alguns sectors hi ha una creixent desvalorització de les modalitats com els grups de treball, els seminaris o les activitats fetes fora de l'horari pels mestres. Activitats que, pel fet de no ser reconegudes, deixen de ser importants per a aquests sectors del professorat.
- S'està reforçant en el professorat la dependència, en comptes d'afavorir la seva autonomia professional i pedagògica. Això produeix desmotivació, inseguretat, en definitiva, una sensació de "no saber-ne". La formació entesa com a "reflexió de la pròpia pràctica" perd punts davant d'una concepció en la qual ens diuen constantment què hem de fer i com hem d'actuar.
- D'altra banda, cada vegada és més evident la percepció, manifestada per molts responsables de formació, que el professorat, majoritàriament, demana activitats reconegudes, gratuïtes, fetes dins l'horari lectiu, amb substituïts i reducció d'horari lectiu. I, d'altra banda, opta pels cursos abans que per les activitats que demanen un esforç individual, com les activitats d'intercanvi, auto-

formació o formació a partir de les necessitats del propi centre.

- Si bé el nombre de professorat assistent a activitats de formació ha augmentat, en alguns sectors ha estat més com a conseqüència de la compensació econòmica que això implica a la llarga, que per millorar la seva pràctica educativa. Aquest fet és conseqüència d'haver ofert la formació com a moneda de canvi d'un augment de les retribucions, més que no pas com un reforçament dels aspectes més qualitatius de la formació.
- El poc suport de les activitats dels MRP comporta una manca de col·laboració amb una part important del professorat. Aquest fet és particularment greu en un moment en el qual cal aconseguir un suport del professorat a la implantació de la reforma educativa.

### **Per un Pla de Formació Permanent de qualitat**

Davant d'aquesta situació plantejem un canvi radical en l'orientació del Pla de Formació en aquesta nova fase, que tingui en compte els aspectes següents, entre d'altres que s'han d'anar elaborant:

#### *1. Obrir canals de participació en els aspectes generals del Pla de Formació.*

- Formació immediata i funcionament estable de la comissió nacional de seguiment del Pla.
- Negociacions amb els representants sindicals sobre les prioritats i pressupostos anuals del Pla de Formació.



62 La mestra i el mestre

- Consultes amb els MRP, entre d'altres entitats, sobre les prioritats anuals del Pla de Formació.
- Redefinició del paper de la Universitat en la concreció de les prioritats del Pla de Formació, assegurant una orientació dels Plans de Formació.
- Establiment d'un Pla sistemàtic d'avaluació de la formació permanent del professorat que tingui en compte:

1. L'anàlisi de les necessitats del professorat.

2. La incidència dels programes de formació permanent en els centres.

3. L'anàlisi de la incidència de les diverses modalitats i tipologies de formació en funcionament.

Aquest Pla hauria de servir per definir les prioritats de Formació i modificar-les segons els seus resultats. Els resultats d'aquesta avaluació haurien de ser analitzats per la comissió nacional de seguiment del Pla.

*2. Descentralitzar de forma real la formació permanent.*

- Establiment, per part de la Subdirecció General de Formació Permanent, dels criteris generals i les prioritats, de forma anual.
- Canvis en les funcions de les comissions territorials del Pla de Formació per tal que puguin planificar i gestionar els Plans de Formació que cada territori necessiti. Per això cal dotar-les dels

recursos econòmics i del personal necessari.

- Reducció progressiva fins a la seva desaparició dels plans de formació planificats i gestionats de forma centralitzada pel Departament d'Ensenyament, ja sigui mitjançant la Subdirecció General de Formació Permanent o dels serveis i programes del Departament.
- Canvis en la funció d'alguns programes del Departament d'Ensenyament (PIE, PMAV, SEDEC, etc).
- Dotació de competències a les Delegacions territorials per al control del desenvolupament dels plans territorials.
- Modificació del funcionament de l'administració educativa, en la direcció d'una descentralització real que faci possible una acció coordinada i propra a cada territori. Coordinació dels serveis educatius.
- Establiment d'acords concrets amb els ajuntaments interessats per tal de planificar i organitzar de manera coordinada les actuacions en formació permanent i dinamització educativa dels centres del seu territori.

*3. Potenciar i incentivar que els centres assumeixin la formació permanent com un aspecte lligat al propi Projecte Educatiu, tot creant un ambient favorable a la formació en els centres.*

- Estimular que els claustres elaborin els seus plans de formació a partir de l'anàlisi de les seves necessitats.
- Negociar amb els claustres els plans de formació i no donar-los a triar sobre un catàleg de cursos.

- Creació de la funció del responsable de formació en els centres. Aquesta funció pot ser assumida per algun dels càrrecs unipersonals del centre. En tot cas, ha de tenir temps de dedicació per a la seva tasca, amb possibilitat de coordinar-se amb altres responsables del territori.
- Establiment de criteris per orientar l'organització del temps de dedicació en el centre i fer possible que els equips de professors i professores destinin una part del seu temps a la formació, d'acord amb el projecte educatiu del centre.
- Modificació del sistema d'adscripció del professorat a les aules per tal que tinguin en compte l'experiència pedagògica i la formació permanent del professorat.

*4. Millorar les condicions perquè la formació permanent sigui assumida com un dret i com un deure per part de tots els ensenyants.*

- Reconeixement ponderat i diversificat.

El reconeixement ha de tenir en compte el temps en el qual es fa l'activitat, la modalitat i, en el cas que sigui possible, la incidència concreta en les activitats del centre (elaboració de materials, continuïtat amb altres activitats, posada en marxa de projectes d'escola, experiències d'innovació, etc). S'ha de valorar també la relació entre teoria i pràctica, la participació del professorat en el disseny i gestió, els mecanismes de seguiment i avaluació, etc.

El reconeixement no ha de tenir en compte només el nombre d'hores, ni ha de dependre del fet que l'activitat estigui or-

ganitzada pel Departament d'Ensenyament o la Universitat.

- Reconeixement d'altres activitats realitzades pels ensenyants: investigacions, elaboració de materials, experiències d'aula o de centre, participació en òrgans col·legiats, serveis a la comunitat, etc. Així es potenciarà també la incidència de les activitats en els centres.
- Augment dels recursos humans en els centres i autonomia per a la seva organització. Control efectiu d'aquests recursos.
- Establiment de mecanismes diversificats d'incentivació, tant individuals com adreçats als centres.
- Obertura de noves convocatòries de la Llei de Centres Docents Experimentals, per tal de potenciar projectes d'innovació i de formació en centres.
- Publicació de convocatòries per tal de donar suport i facilitar el reconeixement de les activitats de formació dels Moviments de Renovació Pedagògica durant el curs. Específicament els grups de treball, seminaris, jornades d'intercanvi i elaboració de materials de treball.
- Mesures per cobrir les baixes per malaltia, dotació als centres dels pressupostos per a les despeses que es generen, coordinació real dels serveis educatius, etc. poden millorar el desenvolupament dels plans de formació.

*5. Altres aspectes a tenir en compte.*

- Les *escoles bressol* no tenen un Pla de formació específica per al personal que

hi treballa. Creiem urgent abordar aquesta etapa educativa.

- Cal establir una atenció preferent durant els propers cursos als *centres de secundària* i incidir en els següents aspectes:

1. Prioritzar les modalitats formatives que es basen en l'assessorament als projectes dels equips de centre, en els intercanvis d'experiències i en els seminaris intercentres.

2. Oferir formació a claustres sencers en els aspectes en els quals tot el professorat ha d'actualitzar-se, com l'acció tutorial, organització de centres, l'atenció a la diversitat, etc; o a tot el professorat dels departaments o seminaris en els aspectes de formació didàctics i d'àrea.

3. Fer especial atenció als aspectes psicopedagògics que poden ser nous per al professorat actual. Tant les tasques tutorialis com l'augment de la diversitat de l'alumnat fan que aquests aspectes siguin fonamentals.

Si cal una informació generalitzada, ha de ser breu i estar inserida dins d'un itinerari formatiu més ampli.

### **De la formació permanent en quantitat a la formació permanent de qualitat.**

*Un dels mecanismes per fer possible una reforma en profunditat del sistema educatiu és una formació permanent de qualitat. El dilema està no en el fet de donar més o menys formació, sinó de vincular aquesta Formació permanent a un objectiu de canvi i millora de l'educació, per tal que contribueixi a consolidar i aprofundir un model educatiu democràtic, integrador, per a tots els infants i joves del nostre país.*

Federació de MRP de Catalunya  
La Seu d'Urgell, juny 1994

Aquesta declaració és una aportació al debat del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica. Feu arribar els vostres suggeriments a la Federació de MRP de Catalunya

# VÍDEOS DIDÀCTICS

Una amplíssima col·lecció de vídeos didàctics adreçats a Educació Infantil, Primària, Secundària Obligatòria, BUP, FP, COU, Escoles Intermèdies, Facultats Universitàries i Centres Culturals. Tots van acompanyats d'una extensa guia didàctica.

Més de 400 títols agrupats en més d'un centenar de cintes, sobre els temes següents:

- CIÈNCIES EXACTES
- FÍSICA, QUÍMICA
- ANATOMIA I FISIOLOGIA HUMANES
- BOTÀNICA
- BIOLOGIA, ZOOLOGIA
- ARTS
- CIÈNCIES DE LA TERRA. ECOLOGIA
- CIÈNCIES TECNOLÒGIQUES
- GEOGRAFIA, ANTROPOLOGIA, DEMOGRAFIA
- ECONOMIA
- HISTÒRIA I ART ANTICS
- HISTÒRIA I ART CATALANS
- HISTÒRIA DEL SEGLE XX



*Informació, catàleg i comandes a:*

**Fundació Serveis de Cultura Popular**

Provença, 324, 3r. - Telèfon (93) 458 30 04 - Fax (93) 458 87 10 - 08037 Barcelona



## L'escola: entre la utopia i la realitat

*Jaume Cels*

Abans de saber qui era l'autor del llibre, el títol em va atrapar, com ho fa una música que et resulta familiar.\* Els Moviments de Renovació Pedagògica ens movem entre aquests dos pols. La utopia ens empeny a anar modificant la realitat, sense caure en la ingenuïtat de creure que des de l'escola podem transformar el món, però convençuts que podem millorar-lo i que una manera de fer-ho és convertir les escoles en espais on tots plegats ens anem fent més savis, més bons i més feliços. L'educació, ja ens ho deia Angeleta Ferrer, és més obra de l'amor que de ciència. Però no oblidem que aquesta afirmació la feia una científica de primera categoria. La utopia comença a la feina de cada dia. Millorant l'ara i l'aquí, millorem el demà.

El títol em va seduir, ja ho he dit. Quan vaig llegir que el seu autor és Jaume Carbonell, vaig intuir —i no m'he equivocat gota— que encetaria el llibre aquella mateixa tarda, que no el podria deixar

\* Jaume CARBONELL i SEBARROJA, *L'escola: entre la utopia i la realitat. Deu lliçons de Sociologia de l'Educació*, EUMO, Vic 1994.

fàcilment i que seria una obra que aniria rellegint tot sovint.

Jaume Carbonell i Sebarroja és el director adjunt de "Cuadernos de Pedagogía". És autor de *L'Escola Normal de la Generalitat* i *La Reforma Educativa*. Ha publicat nombrosos articles sobre temes lligats al món de l'educació. Jaume Carbonell és ben conegut entre tots aquells que formem —aquí caic, aquí m'aixeco— els moviments de renovació pedagògica, perquè mai no ens ha faltat el seu consell generós o la xerrada distesa per compartir dubtes i interrogants.

El llibre té un subtítol: "Deu lliçons de Sociologia de l'Educació". L'ha publicat Eumo Editorial, dins la col·lecció *Interseccions*. Els deu temes passen revista a aspectes molt importants que ben segur ajudaran a reflexionar i a millorar la nostra pràctica a tots aquells i a totes aquelles que pensen que la nostra feina no s'acaba dins la paret de l'aula, i més ara que vivim una època de reforma del sistema educatiu.

Antoni Tort, autor del pròleg del llibre, afirma que: "Perquè justament el volum que ha escrit Jaume Carbonell pretén d'abordar la problemàtica general de l'educació i oferir pistes per comprendre-la, des de la divulgació ben entesa." I a la presentació feta pel mateix autor ens avisa que: "Només volem advertir el lector que ens trobem davant de qüestions i fenòmens educatius extraordinàriament complexos, per als quals no serveixen les respostes senzilles i definitives." I a fe que l'un i l'altre no erren en el seu judici. Els temes

que aborda Jaume Carbonell són molt rellevants i quan acabes la lectura et vénen ganes d'encetar el diàleg per anar descobrint les respostes, gens senzilles ni definitives, però vàlides per continuar endavant.

Les deu lliçons comprenen els temes següents: "La infància ahir i avui", "Funcions socials de l'escola", "Educació sexista i coeducació", "Educació i treball. De l'escola a la vida activa", "Educació ètica i qualitat de vida", "Interculturalisme", "Organització del poder i interacció", "El fracàs escolar", "El mestre i la mestra" i "Les reformes educatives". Ens seria difícil trobar algun altre tema cabdal que no aparegui comentat en aquest llibre.

Però encara té uns altres valors molt destacats que no vull deixar de comentar. En aquests moments que a les escoles s'està reflexionant i treballant sobre el disseny del projecte curricular convé situar el debat en un marc més ampli que ens permeti abordar-lo des de perspectives diverses i complementàries. Cada capítol va acompanyat d'una bibliografia comentada breument, però molt clarificadora, d'un mapa resum que et permet una consulta ràpida, de la llista dels conceptes claus i d'un qüestionari per al debat. Estic redactant aquesta nota a ple juliol, intentant que la calor no em faci abandonar la feina i mentre intento controlar la suor m'ensalivo arribar a l'escola per poder debatre alguns d'aquests capítols amb la resta de l'equip de mestres. Ben segur que el resultat serà molt enriquidor.

Llegeixes cada capítol individualment, però les referències constants que van apareixent dels altres temes que són tractats al llarg de l'obra et fan adonar que si bé és veritat que cada peça té sentit per ella mateixa, el mosaic resultant eleva l'interès encara més.

## Altres novetats

### *Biblioteca Rosa Sensat*

*Avaluació de Centres d'Educació Infantil ACEI: ACEI quantitatiu. Qüestionari per a les famílies.* Coord.: P. Darder; J. Mestres. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1994 (Dossiers Rosa Sensat; 47).

BARNES, D. *De la comunicació al currículum.* Madrid: Visor, 1994 (Aprendizaje Visor; 99).

Extracte de l'índex:

Dos aspectos del lenguaje en clase; Aprendizaje en grupos pequeños; Maneras de concebir el aprendizaje en clase; El control del conocimiento por parte del enseñante; Comunicación y fracaso.

BARÓ, M.; MAÑÀ, T. *Formar-se per informar-se: propostes per a la integració de la biblioteca a l'escola.* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat: Edicions 62, 1994 (Didàctiques; 41).

Extracte de l'índex:

Biblioteca i currículum; La configuració del fons de la biblioteca: selecció i adquisició; L'espai de la biblioteca: ubicació i instal·lació; Els serveis per als mestres i alumnes; Propostes per a la dinamització de la biblioteca.

BONNAFÉ, M. *Les livres, c'est bon pour les bébés.* Paris: Calmann-Lévy, 1994 (Le Passé recomposé).

Extracte de l'índex:

Une animation avec les livres; Nous parlons deux langues sans le savoir; Les pouvoirs de l'écrit; Rencontres autour des livres; Le langage de bébé; A côté de l'école; Les genres littéraires de bébé.

CEREZO ARRIAZA, M. *Texto, contexto y situación: guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas.* Barcelona: Octaedro, 1994 (Nuevos instrumentos; I).

Extracte de l'índex:

Texto, contexto, situación; Las estructuras textuales; Tipología textual; Los códigos sociolingüísticos...

CONGRESO INTERNACIONAL NUEVAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN (1994; Barcelona). *Comunicaciones.* Barcelona: La Universitat. Fundació Bosch i Gimpera, 1994.

DARDER VIDAL, P.; TRIADÚ CARRÉ, J.; DARDER G.-Z.-LISSON, C. *El centre educatiu: algunes propostes de millora, a partir de l'estudi i la reflexió sobre l'actuació de sis escoles del CEPEPC (Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana).* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1994.

*Estudi Delphi sobre la Formació Professional a Barcelona: orientacions per a l'adequació de l'oferta educativa a la demanda empresarial.* Barcelona: L'Ajuntament, 1994 (Estudis i recerques; Educació i Psicopedagogia; 6).

Extracte de l'índex:

100 anys d'escoles de Formació Professional i una situació real; Les perspectives de canvi que planteja l'impacte de l'Acta Única Europea en la indústria barcelonina; les necessitats de formació; L'entorn empresarial i l'educatiu: un punt de partida.



LUCINI G. F. *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya, 1994 (Hacer reforma).

Extracte de l'índex:

Contextualización de los temas transversales en el marco de los diseños curriculares; Definición del tema transversal; Los temas transversales y las áreas curriculares; Pautas y estrategias de actuación docente, etc.

PABLO, P. de; TRUEBA, B. *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos: diseñar ambientes en educación infantil*. Madrid: Escuela Española, 1994.

Extracte de l'índex:

Los niños y el ambiente; El medio físico como soporte del proceso de enseñanza/aprendizaje; Los espacios exteriores. Características y condiciones que pueden mejorar su utilización; La casa, pensando también en ellos; Características de los edificios escolares y criterios generales para el aprovechamiento óptimo de sus dependencias; Clasificación y análisis de materiales y juguetes. Valoración de su función lúdica y creativa.

*Quins llibres...?: Selecció de llibres infantils i juvenils. Nadal 1989 - Sant Jordi 1993. Seminari de Bibliografia Infantil i Juvenil de l'Associació de Mestres Rosa Sensat*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1994.

*La Revolución de los medios audiovisuales*. Coord.: Roberto Aparici. Madrid: Ediciones de la Torre, 1993 (Proyecto didáctico Quirón; 42).

Extracte de l'índex:

Principios de la enseñanza audiovisual; El proceso de enseñanza-aprendizaje de los medios; Formas de representación, estereotipos y medios de comunicación; Procedimientos, estrategias y actividades para la enseñanza de la comunicación audiovisual; El diseño de materiales multimedia.

SAN ROMÁN, T. *La diferència inquietant: velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona: Alta Fulla: Fundació Serveis de Cultura Popular, 1994 (Cultura Popular; 14).

Extracte de l'índex:

Buscant respostes en la història; Ciutadania, urbanització i marginació: des dels anys 50 als 70. Una tradició recent; Velles estratègies per a les crisis noves; A vista d'ocell: balanç de mig segle.

SCHAFFER, H. R. *Decisiones sobre la infancia: preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica*. Madrid: Visor, 1994 (Aprendizaje Visor; 96).

Extracte de l'índex:

Los niños y sus familias. Preguntas para la investigación y la práctica: ¿Cuándo establecen los niños los primeros vínculos con las personas?, ¿cuándo surge el apego maternal?, ¿quién desempeña mejor el rol parental, las mujeres o los hombres?, ¿causa trauma psicológico separar a los hijos de los padres?, ¿es esencial la familia nuclear tradicional para el desarrollo de la salud psicológica?, ¿quiénes son los niños vulnerables?.

VALRIU i LLINÀS, C. *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. Barcelona: Pirene, 1994 (Deixeu-los llegir).

# HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

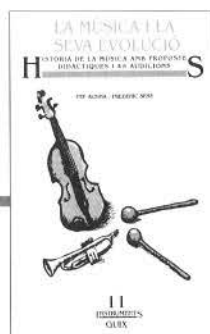
## Èpoques i formes

*Per al professorat...*

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.500 ptes



*Per a l'alumnat...*

- Euterpe, musa de la música. EVOLUCIÓ DE LA MÚSICA

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 876 ptes



*Per a tota persona interessada en la música...*

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.000 ptes



**GRAÓ**  
EDITORIAL

C/ Art, 81, baixos  
08041-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,  
truqueu al Tel. (93) 435 23 11

## Textos legals



### DOGC

#### 31-8-1994

Resolució de 12 d'agost de 1994, per la qual es fa pública la llista d'aspirants que han superat el procés selectiu per a la provisió de les places de funcionaris docents del cos de mestres a Catalunya objecte de convocatòria per una Resolució de 30 de març de 1994.

Resolució de 17 d'agost de 1994, per la qual es declaren aptes en la fase de pràctiques i seleccionats en les proves corresponents els aspirants nomenats funcionaris en pràctiques per una Resolució de 2 de desembre de 1993.

#### 2-9-1994

Resolució de 5 d'agost de 1994, de convocatòria per a la concessió d'ajuts al professorat dels centres docents públics del Departament d'Ensenyament per a la realització d'activitats fora dels centres durant l'any 1994.

Resolució d'11 d'agost de 1994, de nomenament de funcionaris en pràctiques dels cossos d'ensenyaments secundaris.

Resolució de 12 d'agost de 1994, per la qual es fa pública la llista

d'aspirants que han superat el procés selectiu per a la provisió de places de funcionaris docents dels cossos d'ensenyaments secundaris objecte de convocatòria per una Resolució de 29 de març de 1994.

#### 5-9-1994

Ordre d'11 d'agost de 1994, per la qual es fixen les modalitats de batxillerat experimental que s'impartiran en centres públics a partir del curs 1994-95.

#### 12-9-1994

Resolució de 8 d'agost de 1994, relativa a la concessió d'ajuts destinats a alumnes de 6è, 7è i 8è de primària dels centres docents de Catalunya per a la realització de convivències a Espanya i altres països europeus.

Resolució de 8 d'agost de 1994, relativa a la concessió d'ajuts destinats a alumnes dels cicles mitjà i superior de primària i a alumnes de secundària dels centres de les comarques del Barcelonès, Era Val d'Aran i la Terra Alta per a la realització de rutes didàctiques per conèixer Catalunya.

#### 14-9-1994

Resolució de 23 d'agost de 1994, de convocatòria dels Jocs esportius escolars de Catalunya per al curs 1994-95.

Ordre de 25 d'agost de 1994, per la qual s'estableix el procediment per a l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del Currículum de l'etapa d'educació infantil i de l'etapa d'educació primària.

#### 16-9-1994

Resolució de 5 de setembre de 1994, per la qual s'aprova l'expedient de les proves per a l'ingrés al cos de mestres a Catalunya.

#### 23-9-1994

Ordre de 7 de setembre de 1994, per la qual s'estableixen els requisits i el procediment per reconèixer activitats de formació permanent adreçades al professorat.

## Carta al director

### Senyor director;

Em plau trametre-us aquesta informació sobre una nova manera de viatjar a l'escola —l'allotjament en famílies— la qual pot ser d'interès per als lectors de la revista.

Per al curs escolar que comença, les escoles i els instituts tindran una nova opció a l'hora d'escollir el seu viatge cultural o de fi de curs a Anglaterra i França. En lloc del tradicional allotjament en hotel, el professor podrà optar per l'allotjament dels estudiants en una família. Aquest tipus d'allotjament es el més escollit per professors francesos i anglesos en viatge escolar a altres països ja que enriqueix notablement el viatge des del punt de vista cultural. Els alumnes que més l'escollixen són els compresos entre els dotze i els divuit anys.

Els alumnes tenen l'oportunitat d'allotjar-se en cases particulars del país que visiten, de conèixer els hàbits i costums dels seus habitants i de contactar sovint amb gent jove amb qui es pot establir una relació d'amistat que enriqueix les dues parts. En el cas que l'alumne conegui la llengua del país que visita, podrà practicar a més l'idioma amb els diferents membres

de la família i intercanviar idees i informació sobre els diferents països d'origen. En tot cas, tant si l'alumne coneix la llengua com si no, constatarà la seva utilitat pràctica i això el motivarà per aprendre-la.

Dies abans de la sortida del grup, l'escola rep una llista de les famílies (nom, adreça, telèfon) per a informació de pares i professors. Normalment els estudiants s'aparellen al seu gust i es destina una família a cada dos estudiants. Sovint els alumnes escriuen una carta a la seva nova família i es planteja això com una activitat més de l'escola en la preparació del viatge.

En arribar al seu destí, les famílies i la seva coordinadora local donen la benvinguda al grup en el punt de trobada estipulat. Els estudiants són presentats a les seves famílies respectives que els acompanyaran a les seves llars. L'estudiant soparà en família i és en aquest moment que tindrà l'oportunitat de relacionar-se amb els diferents membres d'aquesta.

La coordinadora de famílies estarà a disposició del grup les vint-i-quatre hores del dia per vetllar el bon funcionament de l'estada. D'aquesta manera els professors tindran un temps lliure cada dia per descansar o

descobrir altres aspectes del país que visiten.

Cada matí els estudiants esmorzaran a casa i s'emportaran un pic-nic, preparat per la família. Aquest tipus de dinar proporciona una llibertat més gran al grup per poder fer les seves visites culturals incloses en el programa. Després d'esmorzar, la família acompanyarà l'estudiant al punt de trobada estipulat on es reunirà amb la resta del grup. L'autocar partirà sempre d'aquest punt i hi tornarà a la tarda, en acabar les visites diàries. D'aquesta manera els professors tenen l'oportunitat de veure sovint a les famílies i a la coordinadora local per a qualsevol consulta o demanda.

Durant les estades a Anglaterra que inclouen un diumenge, els estudiants passen aquest dia amb les seves famílies a fi d'aprofundir en la seva relació.

Quan s'acaba el viatge, l'alumne torna a l'escola amb un coneixement no sols dels monuments i llocs d'interès turístic que ha visitat, sinó de les seves gents i del seu estil de viure.

*Antònia Magrané*

Si voleu més informació podeu adreçar-vos a MAG, tel. 426 22 67.

# NOVETAT

## *El joc de la descoberta*

T. Majem i P. Òdena

Col.lecció "Temes d'infància", 22

PVP: 1200 ptes.



- • • El joc de la descoberta és una manera ordenada d'aprofitar l'activitat espontània dels infants, a l'escola bressol, en l'espai familiar o en un altre context educatiu, perquè no s'aturin les seves possibilitats de progrés.

**Distribució:** TRIANGLEC/de Lepanto, 135-137 • 08013 BARCELONA  
Tel. (93) 265 18 21 • Fax (93) 265 15 94

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  
BBSRS 415 67 79 •  
08008 Barcelona

# NOVETAT

## *Avaluació de Centres d'Educació Infantil. ACEI*

Pere Darder i Joan Mestres (coordinadors)

Col·lecció "Dossiers Rosa Sensat", 47

PVP: 1300 ptes.



- • • Els documents d'aquest dossier es proposen aportar una eina útil, a l'abast dels mestres, que ajudi a descriure el funcionament de l'escola, objectivant al màxim les dades amb la participació de tots els implicats; també pretenen facilitar l'elaboració d'una estratègia de millora global o parcial de l'escola.

Distribució: TRIANGLE C/de Lepanto, 135-137 • 08013 BARCELONA  
Tel. (93) 265 18 21 • Fax (93) 265 15 94

R O S  
S E N  
S A T

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos  
Tel. 237 07 01 • Fax 415 3680 •  
BBSRS 415 67 79 •  
08008 Barcelona