

Publicació
de Rosa Sensat

Octubre 1999

PERSPECTIVA ESCOLAR 238

La primària, cultura de la il·lusió

Les errades d'ortografia
natural a primària

Un altre plantejament
de la classe de llengua

La violència altra vegada

El Plenari dels infants
i dels adolescents

Josep Baluja, mestre
i ciutadà del món



Octubre 1999

REVISTA
P E S C O L A R
L A R 2 3 8

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech,
Gemma Heras, Joaquim Lázaro, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Dolors Sanahuja

Directora:

Carne Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Presen Biniés

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Coloren, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 6.100 ptes. Preu no soci: 6.780 ptes.
P.V.P. 750 ptes.

Editorial:

Escoles 3-12

1

Monogràfic:

La primària, cultura de la il·lusió.

Com orientem el treball que es pot fer a les escoles d'infantil i primària?

Joan Domènech Francesch

2

La vida quotidiana: ens ho passem bé fent de mestres de primària.

Antoni Poch i Comas, Gemma Heras i Quim Lázaro

9

L'escola primària, un món de relacions.

Maria Altirriba i Andreu

18

Els espais viscuts.

Joaquim Farré i Purroy

25

Encontres i desencontres a la primària.

Salvador Cardús i Ros

33

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat

38

Escola.

Recerca:

Les errades d'ortografia natural a primària.

Intervenció didàctica.

Gabriel Comas Nolla

i Ramon M. Ripoll Borrell

42

Didàctica:

Un altre plantejament de la classe de llengua.

M. Carmen Gracia Abadías

51

Escola i societat.

Valors:

La violència altra vegada.

Rosa Sellarès Viola

59

Educació política:

El Plenari dels infants i dels adolescents.

M. Glòria Peret Llovera

i Joan Ballesté Almacellas

67

Història de mestres, històries de vida.

Josep Baluja, mestre i ciutadà del món.

Dolors Sanahuja

75

Novetats bibliogràfiques.

85

Cartellera.

88

R O S
S E N
S A T

Amb el suport de:



Escoles 3-12

Aquest es el segon curs escolar que la majoria d'escoles d'EGB s'han transformat en Centres d'Educació Infantil i Primària (CEIP's); tenen al seu càrrec l'escolarització dels nens i les nenes de dues etapes educatives, el segon cicle d'Educació Infantil i la Primària, amb una franja d'edats compresa entre tres i dotze anys. Aquests darrers cursos han comportat per a aquests centres una considerable esforç d'adaptació: infants de tres anys que s'hi han incorporat de forma generalitzada, l'alumnat de setè i vuitè se n'ha anat als centres de secundària, molts mestres s'han redistribuït, els especialistes s'han reubicat, alguns espais de l'escola s'han pogut reutilitzar, la majoria d'horaris s'han refet, el currículum s'ha repensat i reestructurat, els recursos i materials escolars s'han optimitzat d'altres maneres, i tants i tants aspectes que s'han mogut i han remogut la vida dels nostres CEIP's...

Estem convençuts que els mestres i les persones vinculades a l'ensenyament en aquestes escoles us trobeu, un cop més, en un moment important. Qualsevol canvi provoca desequilibris, però els conflictes que es generen solen ser positius perquè obliguen a replantejar les situacions, a vegades ja rutinàries, i a repensar línies d'actuació, i això generalment es tradueix en propostes d'avenç.

El mestre comparteix cada dia amb els seus alumnes l'espai físic de l'escola, on junts viuen i aprenen moltes coses i ho fan recíprocament. És per això que aquest mestre, que viu el dia a dia de l'educació, ha de poder exposar o intercanviar els seus coneixements, percepcions, opinions i valoracions sobre l'evolució i els problemes que l'educació comporta avui. I cal que ho faci molt especialment amb altres companys i professionals que comparteixen les mateixes vivències i inquietuds, la mateixa professió, en definitiva.

Es per això, i aproximadament a un mes de les *Primeres Jornades Escoles 3-12*, que hem cregut oportú dedicar el monogràfic d'aquest número de *Perspectiva Escolar* a presentar diferents punts de vista i alguns testimonis sobre com veuen i viuen aquesta etapa diferents mestres i persones dedicades a l'educació.

Estem segurs que el debat en el marc de les Primeres Jornades serà enriquidor. La gran diversitat de tipologies d'escoles d'arreu de Catalunya fa que l'aportació de totes i cadascuna d'elles porti a plantejar qüestions, fer propostes i compartir experiències, que ens ajudaran a anar situant l'etapa 3-12 en el lloc tan bàsic del sistema educatiu que li pertoca.

Els àmbits de treball de les jornades tenen en compte un ampli espectre: Currículum, Organització, Professorat, Relacions amb la comunitat i Sistema educatiu.

Ens desitgem unes bones jornades i esperem poder-vos donar a conèixer, a través de les nostres pàgines, algunes de les reflexions, experiències, debats o conclusions que s'hi produeixin.

La reforma educativa ha centrat l'atenció en la secundària, mentre que la infantil i la primària no han estat valorades per la importància estratègica que tenen en l'itinerari de formació bàsica de tot l'alumnat. Invertir en les escoles 3-12 és la millor proposta per a molts dels problemes que es manifesten a la secundària. Una feina que han d'assumir tant els professionals que treballen en aquests centres, com l'Administració que ha de facilitar els recursos i les mesures administratives que millorin l'educació que s'hi dona.

Com orientem el treball que es pot fer a les escoles d'infantil i primària?

Joan Domènech
Francesch

Mestre a l'escola pública Lluís Millet de Santa Coloma de Gramenet i membre de la Federació de MRP de Catalunya

L'aplicació de la reforma ha centrat en l'etapa secundària l'interès d'administradors, professionals i de la societat en general. La complexitat d'aquesta aplicació ho ha fet necessari. Tanmateix creiem que l'educació primària i la infantil han estat objecte d'una certa despreocupació per part dels mateixos sectors. L'Administració ha hagut de fer front a un conjunt de problemes de difícil resolució i ha donat prioritat a inversions en l'ESO. Unes imprescindibles —nous centres, més alumnat...— i d'altres molt necessàries per donar resposta als nous problemes que la generalització de la reforma comportava.

Les diferències en les condicions de treball, horaris, titulació inicial, etc. també contribueixen a una certa desvalorització de la primària respecte a etapes superiors. Molts professors han viscut el pas a la secundària com la possibilitat d'una promoció ja que les seves condicions de treball milloraven, però també per la percepció, afavorida socialment, que la feina que s'hi feia era més important que la que es feia a la primària.

Aquests fets, juntament amb l'existència entre els i les mestres

d'una certa desorientació en les seves funcions i sobre allò que realment és important de fer, porten a la necessitat de justificar de nou la importància que té l'educació en aquestes edats dins d'un procés de formació bàsica i obligatòria. Un procés que, si bé acaba als setze anys, construeix els seus fonaments precisament fins als dotze anys. Aquest fet és una de les claus de la situació d'aquesta etapa: la major part d'aprenentatges es comencen a l'educació infantil i primària, per acabar de madurar i consolidar-se a la secundària. I de la mateixa manera que maduren els aprenentatges també maduren les dificultats, els problemes o les disfuncions.

Per tant, ens trobem en la tessitura d'abordar convenientment el treball que es fa, en les nostres escoles, convençuts que una feina ben feta, amb el suport social i de l'Administració, donarà els seus fruits en l'etapa final de l'ensenyament obligatori. I que l'efecte contrari, dissortadament, també es pot donar.

Fetes aquestes consideracions, intentaré respondre al títol de l'article en tres apartats: en el primer, resumiré alguns dels problemes i noves situacions a les quals ha de fer front aquesta etapa. En el segon, proposaré un conjunt d'aspectes que cal tenir en compte per tal de trobar alternatives a la situació actual. En el tercer, assenyalaré alguns indicadors que ens ajudin a orientar el treball que es pot fer en aquests centres.¹

Alguns problemes actuals

En l'aspecte pedagògic, l'índex de fracàs escolar encara és important. Ens referim als percentatges d'alumnes que, acabada la primària, no han assolit aquelles capacitats bàsiques que es consideren que cal treballar en aquesta etapa. En un nombre important d'alumnes encara és preocupant la manca de domini d'algunes àrees instrumentals —llengua i matemàtiques—. En aquest context, les dificultats dels processos d'integració de l'alumnat amb dificultats i del tractament de la diversitat en el conjunt dels grups classe, constitueix un problema que avui no està resolt de manera general.

No hi ha hagut una clarificació en el currículum que permeti insistir en allò que pot ser capital i relativitzar allò que pot ser

1. L'extensió de l'article no permet unes explicacions més àmplies. Recordem que els temes plantejats seran objecte del treball de les Jornades que la Federació de MRP, conjuntament amb la FAPAC, els sindicats d'ensenyament i les universitats catalanes, organitzen per al dia 5 i 6 de novembre a Bellaterra. Per completar aquesta anàlisi es poden consultar els següents articles apareguts darrerament: CELA, Jaume i PALOU, Juli. «Sobre l'escola 3-12, la il·lusió i els arbres sense saba». Barcelona: Revista *Perspectiva Escolar*, maig 1995, pàg. 75-80. DOMÈNECH FRANCÉSCH, Joan. «Nous reptes per a l'educació primària?». Revista *Guix*, núm. XX. Barcelona, 1998. LLEDÓ, A. I. «¿Qué pasa con la Educación Primaria?». Barcelona, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 280, maig 1999, pàg 83-89.

4 La primària, cultura de la il·lusió

secundari. Els programes continuen sobrecarregats d'objectius i continguts i, encara que es gaudeix d'autonomia per seleccionar-los, la dictadura dels llibres de text s'imposa. Es té la impressió que un cop perduda l'antiga segona etapa de l'EGB, els llibres de text tendeixen a resumir en els cursos de 5è i 6è actuals els antics programes de 7è i 8è.

El model de convivència en els centres de primària és molt positiu. A pesar d'això, no s'ha aconseguit resoldre de manera general la participació de l'alumnat. I, en el camp de consolidació d'hàbits de comportament i del treball en relació amb els valors, es té la percepció que aquests aspectes es treballen de manera excessivament espontània. És evident que molts dels problemes que a la secundària es manifesten amb gravetat, poden detectar-se ja a la primària.

Una certa situació d'estancament entre algun sector del professorat s'ha agreujat per la manca d'estímuls per a la innovació o per a la promoció provinents de l'Administració. La composició del professorat que s'ha quedat a la primària mereixeria una anàlisi profunda per si se'n desprèn alguna actuació específica per tal de millorar la seva professionalitat.

Organitzativament, creiem que la configuració de les plantilles, és a dir, les funcions dels mestres, tutors i especialistes, és un problema no resolt. Allò que ja criticàvem per a la segona etapa de l'EGB —l'excessiva especialització— s'està estenent, en alguns dels seus aspectes més negatius, al conjunt de la primària. És evident que la introducció de persones especialitzades en noves àrees és un fet positiu, però això s'ha de fer garantint la màxima coordinació horitzontal i vertical i fent realitat una concepció més interdisciplinària i globalitzadora en el conjunt de l'etapa.

Quant a recursos, el temps de coordinació i treball en equip és un dels aspectes més importants. Malgrat que les cinc hores de treball en comú és un aspecte positiu, pensem que són encara insuficients per al conjunt de tasques que s'han d'acomplir. Les quantitats destinades a material i despeses corrents són d'una migradesa escandalosa que fan pràcticament impossible qualsevol projecte que s'escapi dels paràmetres habituals.

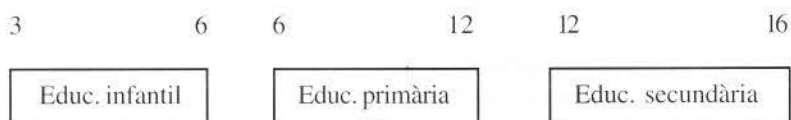
Com es poden abordar les possibles solucions?

Lluny de la meua intenció donar receptes o propostes generals per resoldre els problemes que tenen, sovint, una dimensió territorial i de centre. En comptes de propostes uniformes, calen mesures que facilitin pràctiques noves i millors i que consolidin cultures innovadores en els centres educatius.

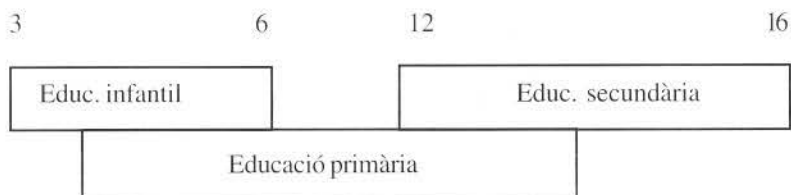
Però sobre quines qüestions podríem bastir una alternativa?

En primer lloc, fent realitat una visió del currículum com una continuïtat en el conjunt de l'ensenyament obligatori. Això implica que els objectius de cada etapa no constitueixen compartiments estancs, sinó que cadascuna de les etapes té l'obligació de partir dels objectius de l'etapa anterior, per tal de completar-los i consolidar-los i, a l'inrevés, les etapes precedents han de preveure els objectius de les etapes posteriors per tal d'anticipar aquells elements que es creguin importants. Això que sembla evident, observem que s'allunya de les pràctiques de molts centres educatius.

L'esquema a què tendeix una interpretació fragmentada del currículum és aquest:



Mentre que la proposta que caldria fer es podria representar així:



Per exemple, un alumne no és dependent absolutament a 6è i autònom a 1r d'ESO. El procés d'adquisició de la seva autonomia d'aprenentatge segurament comença a l'educació infantil i no acaba, en una primera fase, fins als setze anys. I la tutorització de

6 La primària, cultura de la il·lusió

l'alumnat cal continuar-la també a la secundària com molts professors i professores ja estan fent en els IES.

Una relectura del currículum per tal de garantir-ne la coordinació, gradualitat i coherència, és fonamental. La relectura vertical ens portarà a repensar les transicions que es donen en aquestes edats: 2/3 —l'entrada generalitzada a l'escola—, 5/6 —el pas a cicle inicial—, 12/13 —el pas a la secundària. La relectura horitzontal ens ha de posar sobre la taula la possibilitat d'un currículum més interdisciplinari. El relatiu fracàs dels continguts transversals, de gran importància en aquestes edats, ens obliga a analitzar les raons organitzatives i pedagògiques que hi han contribuït.

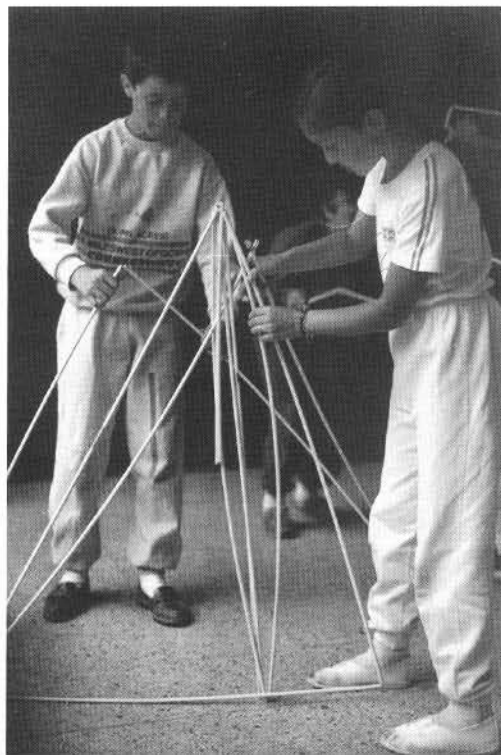
En segon lloc, pensem que les decisions que cal prendre no són de caràcter tècnic. No es tracta només de «canviar» el que fem. Encara que potser no sigui una opinió acceptada generalment, un dels factors que pot ajudar a ressituar la primària en el seu lloc és la represa del debat ideològic sobre les finalitats de l'educació i sobre la configuració que ha de tenir la formació bàsica dels alumnes que tenim a les nostres escoles. Ens plantegem realment per a quina societat estem educant? Quins són els problemes reals que es trobaran els nostres alumnes? Analitzem el significat dels aprenentatges que fem a l'escola? Fins a quin punt les rutines, la mateixa cultura subjacent a la nostra formació personal, no condiciona el nostre quefer quotidià? Tenim en compte la situació i mancances de l'entorn —social, familiar...— per tal d'actuar en conseqüència?

Aquest debat no és cap novetat en molts centres i l'hem viscut en el procés d'elaboració dels projectes educatius o curriculars. Hauríem de ser capaços de reprendre'l i, en ple procés avaluatiu, analitzar fins a quin punt aquells objectius que creiem que són bàsics, i que hem definit de manera més genèrica a cada escola, es tradueixen en el dia a dia i són assolits pel conjunt del nostre alumnat.

En tercer lloc, voldria assenyalar les dificultats que cada escola de manera aïllada arribi a formular propostes i alternatives ja siguin parcials o globals. Com a contrapartida, defensar que les possibles

solucions només seran possibles a partir del treball que es faci en cada centre i en cada territori.

Això planteja la necessitat d'impulsar polítiques de formació, innovació i intercanvi, radicalment diferents de les que s'estan duent a terme. No podem deixar que això funcioni de manera natural, sinó que cal incentivar aquest treball en comú de manera clara i amb recursos específics i complementaris. En l'actualitat hi ha moltes escoles que són d'una línia: és impensable que aquestes escoles puguin renovar absolutament el conjunt de continguts del centre o elaborar materials curriculars alternatius. Hi ha qüestions que no poden «exportar-se», mentre que d'altres és lògic que es comparteixin i es realitzin conjuntament. Una administració que s'acostés al territori ajudaria a treballar en aquesta direcció.



Finalment, assenyalaré que cal un marc d'autonomia real com a garantia de consolidació dels canvis que es proposen, la qual cosa significa tant donar recursos i capacitat de gestionar, com estimular entre el professorat la cultura de la corresponsabilitat en la millora de l'educació.

Quines qüestions caldria assegurar en finalitzar la primària?

Més que una relació exhaustiva d'objectius terminals o continguts de tot tipus a treballar, m'agradaria assenyalar, de forma resumida, sis aspectes sobre els quals crec que cal treballar prioritàriament a les escoles 3-12, conscient que això caldria adaptar-ho a les situacions concretes de cada centre.

1. La capacitat de gaudir del saber complementat amb el foment de la il·lusió per aprendre.

8 La primària, cultura de la il·lusió

2. El coneixement i el reconeixement de les capacitats, els interessos, les habilitats i característiques més importants de la personalitat de cadascú. La formació estètica i física de cada alumne.
3. La capacitat de comunicar-se de forma oral i escrita i de gaudir d'aquesta comunicació i la necessitat de fer-ho.
4. L'adquisició dels coneixements bàsics i els instruments que fan possible l'adquisició d'altres coneixements i informacions, com també la seva selecció crítica.
5. El coneixement de l'entorn immediat, de les seves riqueses en tots els aspectes, com també dels instruments bàsics que facin possible una intervenció positiva.
6. L'educació en la convivència, en la tolerància, en la diversitat i en la solidaritat com a valors clau per al desenvolupament de la seva ciutadania.

Repetim que aquests sis punts només volen tenir un caràcter orientador del treball a fer i que caldria una tasca de concreció en cadascun dels centres, per veure com adaptem el conjunt de l'actuació pedagògica per desenvolupar aquests principis.

Conclusions

Han quedat esbossades algunes propostes de millora.

Per acabar, voldríem afegir que per dur-les a terme és necessari combinar tres elements, si es volen aconseguir resultats satisfactoris a curt i mitjà termini: l'augment de la responsabilitat i la corresponsabilitat del professorat en aquests assumptes, les mesures d'una Administració més territorialitzada orientades a facilitar i impulsar, no a imposar, aquests canvis i millores, i el suport actiu i participatiu de la societat en general i de la resta de la comunitat educativa a la tasca que s'està duent a terme en aquestes escoles.

La vida quotidiana: ens ho passem bé fent de mestres de primària

Tres mestres d'educació primària de «tota la vida», més o menys llarga..., ens comenten com viuen la seva feina. Ho fan des de la curta distància que els separa d'unes vacances; han dedicat unes estones de les seves vacances als lectors de *Perspectiva Escolar* per tal de compartir algunes reflexions professionals sobre l'etapa educativa en la qual centren la seva activitat docent, algunes emocions i sentiments derivats de la feina de mestre, també unes quantes preocupacions i, sobretot, la seva il·lusió, renovada cada curs, per la tasca que han triat i que volen continuar fent. Una il·lusió, cal dir-ho, que traspua una gran professionalitat. Per molts anys!

El somni d'una nit d'estiu

L'orxateria instal·lada sota els porxos de la plaça major de Vic és plena com un ou perquè la calor d'aquesta tarda d'agost escalfa de valent. S'hi han aplegat vilatans de totes les edats i gent forana que aprofita els darrers dies de les vacances d'estiu. Jo, un d'ells.

***Antoni Poch
i Comas***

Mestre d'educació
primària

10 La primària, cultura de la il·lusió

Contemplo sorprès, perquè encara falten unes quantes setmanes per anar a l'escola, que a la barra de l'orxateria han coincidit tres mares més que acalorades i carregades amb la voluminosa bossa dels llibres de text per al nou curs escolar; al costat dret de cada una d'elles tres vailets lleugers de vuit o nou anys, mirant-se de reüll, fan experiments sorollosos amb els respectius canonets de plàstic submergits en la refrescant poció de xufles. No ha tardat gaire a sentir-se un «Òscar, deixa de fer potineries» i, tot seguit, després d'unes mirades que suplicaven complicitat, un categòric «*són el que no hi ha*».

Potser ha estat la xafogor d'aquesta nit la culpable del meu posterior retorn, més o menys oníric, a l'escenari de l'orxateria: unes mares, abnegades i diligents, compren en un-super-del-saber el lot complet dels cobejats i valuosos llibres de text prescrits pels facultatius docents. Aquests personatges, justament durant nou mesos, administraran i transmetran diàriament al molt jove alumnat les dosis adequades de cultura establerta a fi d'aconseguir que, al final del curs, s'hagi ingerit tot el lot i puguin veure la llum el major nombre possible dels inefables *progressa adequadament*. Com qui, tancant els ulls i tapant-se el nas, prenia submisament i amb constància l'oblidat oli de fetge de bacallà per fer-se gran i maco. He sentit una mica de compassió pels tres vailets.

El primer dia després de les llargues vacances d'estiu, tots els infants haurien de poder —i molts poden— anar a l'escola amb les mans a les butxaques i poder dir «*hola, ja sóc aquí*», amb la confiança o la sorpresa de ser rebut o de ser rebuda respectuosament com un petit gran dignatari del món de la vida. Millor encara: tots els infants haurien de poder anar a l'escola amb les butxaques plenes dels millors tresors col·leccionats en les darres mil aventures viscudes i abocar-los per fer bullir plegats l'olla, és a dir, per ser objecte i/o motiu de contemplació, d'exposició, de relats, de jocs, d'anàlisis i discussions, de nous projectes i realitzacions, de noves amistats i enemistats, formulació i confrontació de tota mena d'hipòtesis hagudes i per haver, amb tots els tocs màgics i invents inversemblants que vulgueu. De teca, ja n'hi hauria per a tot l'any.

És clar que enmig d'una allau semblant de tresors i d'experièn-

cies viscudes hi ha d'haver —i hi ha— algú expert en l'art i la ciència de tenir els ulls ben oberts i les orelles ben posades, capaç de posar una mica d'ordre en tot aquest patrimoni material, afectiu, d'il·lusions, de creences i de pors —potser també de dolor— per evitar el que podria esdevenir una petita catàstrofe. Hi ha d'haver algú capaç de convertir tota aquesta riquesa material i humana en una penya de recerca i d'acció, que no hi ha ni qui ni què els pari, el mòbil de la qual sigui la creixent capacitat personal i col·lectiva de meravellar-se, de posar-se a prova, de formular una pila de qüestions, comunes als més diversos estats, situacions o fets del tipus següent: *Què passa? Per què això funciona així? Jo, nosaltres, quin paper hi faig, quin joc hi fem?* Interrogants expressats en relació amb el medi físic i humà més proper, en l'espai i el temps, i a les realitats més llunyanes i a la vida de tots colors que ens envolta.

Tot això ja fa força temps que està inventat i que té nom. Però, de tant en tant, ventades provinents d'indrets diversos desdibuixen aquest projecte d'humanització i cal tornar una vegada i una altra a fer memòria i tornar a somiar. De vegades ha estat la prevaricació, també la burocràcia, l'excelsa normativa, els còmputos horaris o la incompetència, la migradesa d'uns i altres, fins i tot les paraules-que-algunes-vegades-no-serveixen-per-entendre'ns, per no anomenar baixeses de més envergadura, l'origen de la conversió de l'escola en una caserna uniformadora camuflada amb quatre coloraines, o bé en una disneylàndia consumista, sense excloure l'escola que en nom de no sé quines llibertats, en major o menor grau, discrimina, segrega, jerarquitzza i enfronta els infants i les seves famílies, prenent com a model els totpoderosos sistemes al servei del sagrat lucre. Amb tota la gamma de matisos, és clar.

Una nit d'estiu de mala jeia pot tenir-la qualsevol i arribar a generar alhora imatges de ventades anorreadores o de monstres que tots voldríem —tots voldríem?— que ja fossin història, i imatges d'una infància feliç —o no tan feliç— atesa per equips d'educadors d'una societat responsable que els valora perquè prioritza inequívocament l'educació al servei de totes les persones. Aquests aliatges onírics escapen a la nostra consciència i voluntat. La fresqueta de la matinada, però, encara que sigui d'un dia d'agost, desvetlla. És un moment dolç per renovar esperances, per fer

12 La primària, cultura de la il·lusió

memòria. (Per què avui la tradició està tan mal tractada?) És una bona hora per dissenyar futurs.

En un d'aquells papers esgrogueïts que des de fa anys més d'un i d'una guardem amb nostàlgia i respecte, hi podem llegir: *sense llibertat no hi ha responsabilitat*. Durant dècades, aquesta ha estat una de les premisses que ha guiat moltes actuacions personals i accions pedagògiques de pares i mestres. No serà ara, ni mai, el moment de ser-hi infidel. Però, des d'aquests indrets i temps privilegiats del planeta Terra en els quals tenim la sort de viure, bo serà que acceptem la proposta que emfasitza l'altra cara de l'enunciat: *sense responsabilitat no hi ha llibertat*. Hi ha qui entén que l'ésser humà és humà només perquè la seva humanitat consisteix a ser responsable de l'Altre.

L'escola és un dels reductes socials on sempre, per definició, s'ha de ser optimista, cosa que no vol dir ser il·lús. Participar en la creació d'àmbits que facin possibles els primers aprenentatges de la recerca i de l'acció en el món de la vida, és a dir, de la Veritat, la Bellesa i la Bondat, aprofundint sobretot en la Pedagogia de la Responsabilitat, és participar en una de les empreses més gratificants hagudes i per haver.

Al començament d'un nou curs escolar, desitjo que els tres vaillets de l'orxateria de Vic puguin entrar amb satisfacció a la seva escola amb les butxaques ben plenes, mostrant les habilitats amb els canonets de plàstic, sense deixar de ser el que no hi ha, si és que això vol dir no perdre mai la capacitat de meravellar-se, tot progressant en la seva responsabilitat, en la seva humanitat. I que el lot de llibres de text no els faci gaire nosa.

Gemma Heras

Quan arriba l'estiu penses en la quantitat de temps que tindràs per fer moltíssimes coses: llegir un munt de llibres, enganxar fotografies, descansar i... entre una pila de fulls et surt l'encàrrec d'escriure sobre la vida quotidiana a l'escola i explicar com t'ho passes de bé fent de mestra.

Tot pensant-hi, en aquesta època de l'any m'apareixen dos llargs



camins per on sortir per respondre. Un camí és el racional, el qual aprofundeixo i em dic a mi mateixa: vaig escollir fer de mestra perquè m'agraden els nens; si no t'ho passessis bé no hi dedicaries tantes hores, no en parlaries tant, i vas veient com el camí s'allarga trobant imatges passades, revivint activitats amb els nens, discussions amb els companys, els pares... L'altre camí és l'impulsiu que no deixa entrar la raó, el camí de dir queixem-nos, no hi podem fer res, l'Administració no compleix, els pares ens carreguen tots els morts a l'escola, patim massa i al damunt ningú no ens gratifica per l'esforç que fem.

Dels dos camins em quedo amb el primer, en el qual jo puc ser capaç de raonar els entrebancs i trobar-los una visió més positiva, perquè és el que m'agrada de la meva professió.

Cada dia és igual?

Després de divuit anys treballant a l'escola no puc dir que cap dia hagi estat igual que l'anterior. Penso que és un dels reptes que tenim els mestres, creure que no és una feina rutinària perquè treballem amb persones humanes de diferents procedències, edats, sexes... i això fa que enriqueixi la nostra tasca.

Quan em llevo al matí per anar a l'escola i penso en la feina que he preparat per fer, em vaig situant i en arribar a l'escola em vaig trobant uns nens que t'esperen, et toquen, et miren, ploren i fan que t'aboquis a ells. En aquest moment t'immergeixes en la feina i t'oblides dels problemes de casa. Notes que t'estimen.

Més d'un, dos o vint... dies he canviat radicalment la proposta de feina per molts aspectes diferents: una companya s'ha posat malalta i has d'acollir més nens o l'has de substituir, un nen t'arriba amb un material trobat al bosc durant el cap de setmana, o un adolescent t'explica un llibre que s'ha llegit... Aquestes petites coses fan que se'm bellugui dintre meu un cuc i m'impulsa a estirar el fil de la nova proposta i caminar fins a on arribi el tema.

Així, doncs, és una feina en la qual no hi entra l'avorriment; ens movem constantment, sempre tenim mil coses per fer i no només en l'horari escolar, sinó a casa, els vespres, els caps de setmana...

Cal creure en la utopia per mantenir la força per fer projectes que ens il·lusionen sense descuidar la realitat que ens fa tocar de peus a terra, perquè aquests projectes siguin realitzables.

Diari-agenda

No puc enumerar la llarga llista d'anècdotes que tinc apuntades en els diaris. Sí que hi constato l'aprenentatge que jo he fet amb els alumnes que he tingut al llarg de la vida. I quan he estat amb nois i noies és molt noble transmetre que no tens la veritat per sobre d'ells o que ho saps tot. Han de saber que també estudies temes, que consultes llibres, que t'interesses pel que llegeixen i en pots parlar.

La il·lusió amb la qual veus els nens venir a l'escola i com són de feliços et gratifica moltíssim i deixes de pensar en els aspectes que t'han fet passar males estones. Aquestes males estones no s'esborren, ja que les imatges les guardes en algun racó del caparronet, però sí que sóc capaç d'analitzar-les de manera diferent, com també tens més capacitat de riure-te'n.

En els diaris, tens observacions i anotacions on descobreixes les entrades dels nens, aquells que arriben tard, com s'ho fan per

justificar el retard, com contribueixes que es facin responsables, i que els càstigs no sempre siguin imposats per la mestra, com soluciones els conflictes de les hores d'esbarjo...; tota aquesta llista et fa continuar pensant que la tasca encara m'agrada i, malgrat que la societat en què estem vivint és canviant i que les famílies, els nens i tothom en general estem canviant, continuaré treballant per a tots i em gratificaré veient els somriures, els plors, les corregudes, les discussions, enrabiades...; penso que va amb mi.

La salut mental

Se'n parla molt, de la nostra salut, també s'afirma que és un dels oficis on hi ha més baixes laborals. Jo us explicaré on crec que fem molta teràpia: a les reunions que fem a l'escola. Parlem dels nens, «guaita que ens ha fet tal», «saps què m'ha dit la mare?», «avui he tingut reunió amb els pares d'en XD i sabeu què li passa?» o estic llegint tal llibre i m'agrada molt, us el recomano, o, per què no anem a veure una pel·lícula al cinema... Per això també les reunions no són tan eficaces, ens ho diem sempre, perdem el temps, però sort en tenim, si no, no demostrariem el fet que som humans i que treballem amb nens i nenes, nois i noies, amb els quals tires endavant una feina de relació molt estreta que comporta un desgast físic i psíquic, del qual, evidentment, t'has de recuperar. És natural que diguis: Visca les vacances!!!

Finals d'agost. Per als mestres, el llarg estiu s'acaba, molts tornem a casa després d'un llarg període de vacances, contents d'haver gaudit del descans merescut i carregats d'il·lusió per iniciar el proper curs.

El primer dia d'escola, tots expliquem amb enyorança els dies que hem passat de vida alternativa a la rutina que genera la feina diària del curs escolar.

Molts hem deixat en l'oblit més profund tots aquells temes que el curs passat ens van neguitejar. Volem arribar a l'escola amb les piles noves, recarregats d'energia, disposats a fer la feina que ens agrada, que ens fa feliços i que tantes satisfaccions ens ha donat al

Quim Lázaro

Mestre de l'escola Ba-
lloo de Barcelona

llarg dels anys que portem a l'escola. Tindrem un grup nou d'alumnes, nous companys de treball en l'equip i, sobretot, mil coses noves que voldrem fer i no tindrem temps material per fer-les.

M'agrada molts cops imaginar com serà la nova tasca que cal fer, els nous reptes, que a vegades tu mateix i altres cops l'escola ens va proposant i que fa que la nostra feina no esdevingui rutinària. Sovint els exalumnes et diuen: —No et canses d'explicar sempre el mateix? I els contesto: —Mai no s'explica el mateix, cada grup és diferent, cada situació és nova i encara que fa molts anys que faig de mestre, cada any aprenc més i més dels meus alumnes, dels meus companys i de les situacions de conflicte que tota organització complexa com és l'escola genera. A l'escola, aprenen tots i és bo reconèixer aquest paper del mestre que aprèn, del pare o de la mare que aprèn. Sempre es parla del mestre que sap, que ensenya, però cada cop crec més en la figura del que va per la vida aprenent, i com més gran et fas més aprens, més saps, i segur que ets més feliç.

Els mestres, primer de tot, ens estimen els nens i les nenes amb qui treballem a la classe i a l'escola; ens agrada estar amb ells, jugar-hi, compartir estones divertides, tenir sentit de l'humor, fer una mica el pallasso, saber posar-nos molts cops al seu costat per compartir aquelles petites coses que molts cops tenen un valor incalculable. Veure el seu programa de la tele, escoltar l'última cançó del grup de moda, veure aquella peli que tots comenten al pati, és, sense adonar-nos-en, la millor manera de compartir allò que, per a ells, és tan important. Quan un mestre estima els seus alumnes penetra per tota l'escola, i els nens i les nenes i els seus pares senten aquesta afectivitat imprescindible per fer de mestre.

També ens ho passem bé sent crítics, qüestionant-nos les coses que fem, sabent prescindir de l'última novetat, perquè la contrastem amb els propis principis i anys d'experiència, fent una mica el tafaner, estant al «lloro» del que passa al nostre entorn, buscant situacions noves, creatives i que ens allunyin de la rutina. No ens hem de deixar guanyar per ella.

Els que a més de fer de mestre tenim feines de gestió en un centre sabem com és d'important prendre'ns les situacions amb filosofia. El món no s'acaba per una qüestió mal resolta a l'aula o

a l'escola. Cal aprendre a relativitzar molt més el que ens passa al centre, dialogar, buscar més d'una possible solució als conflictes i, sobretot, prendre'ns les coses més informalment, més dinàmicament, sense que siguin de vida o mort, i això s'aprèn com quasi tot, de mica en mica, anant fent i, sobretot, experimentant, vivint les coses personalment i reconduint la nostra tasca quotidiana segons la nostra pròpia experiència.

Ara està molt de moda fer recaure sobre l'escola tots els mals de la societat. Tot el que va malament és per culpa de l'escola, no ensenyem, no eduquem, no fem res del que volen i per acabar-ho d'adobar ho hem d'ensenyar tot. Si estàs convençut de la teva feina, aquest discurs cada cop t'afecta menys, hem de creure'ns que el que fem és el millor que podem fer, i si ho vivim així, cap problema.

A alguns companys, cada curs els costa més de començar —n'hi ha que són molt joves—. Sembla com si cada cop els costi més d'afrontar amb optimisme el repte d'una situació nova i amb ganes d'aprendre. No ens podem deixar influir per ells. Si ens agrada fer de mestre, no hi ha res millor que fer-ne i contagiar-ho als nostres companys.

Sembla com si es tingui por de demostrar que es pot ser feliç fent allò que més ens agrada. Els que considerem l'educació com un tot global, on el nostre paper és un més entre molts d'altres, però estem convençuts que la nostra feina té un vessant transformador de la societat, sabem que sols no podem canviar res, però en col·laboració amb altres col·lectius podem fer molt.

M'ho he passat molt bé aquest estiu i ja penso en les properes vacances, però també m'il·lusiona el treball que m'espera aquest nou curs, potser perquè m'agrada fer de mestre, potser perquè soc una mica xafarder i les coses desconegudes m'atreuen, potser perquè m'estimo els nens i les nenes, els companys i les companyes, els pares i les mares, l'escola on treballa i perquè estic convençut que fer de mestre és la millor feina que puc fer.

«L'educació primària és el lloc privilegiat per desenvolupar en els alumnes la descoberta d'ells mateixos, dels altres i del seu entorn. I això ho comparteix amb les famílies.

»És per això que tenen tanta importància les relacions que establim a l'escola, perquè és a través de "posar-nos en relació amb..." que aprenem a escoltar, a veure, a expressar, a contrastar opinions, a donar punts de vista..., una sèrie de capacitats i habilitats que fan créixer com a persones i despertar l'autoestima.»

L'escola primària, un món de relacions

*Maria Altirriba
i Andreu*

Un espai per educar

Aquest matí, com acostumo a fer els dies festius, he anat a caminar al parc de prop de casa. M'he trobat dues exalumnes que ara estan a l'ESO. M'han explicat com han acabat el curs i la il·lusió que encara els fa estudiar. Quan les he deixades, he pensat que no havíem comentat res de la relació entre elles després de deixar l'escola primària, però he intuït que l'amistat que havien establert de petites restava viva i, més encara, que continuaven aquesta relació en els moments d'estudi, tot construint el seu món intel·lectual i humà.

Les mestres i els mestres hem concebut l'escola com un dels marcs on els alumnes són educats rebent i desenvolupant les habilitats i capacitats dels éssers humans; descobrint valors i actituds que fan possible una educació global de la persona. L'etapa d'educació primària és el lloc privilegiat per desenvolupar en els alumnes la descoberta d'ells mateixos, dels altres i del seu entorn. I això ho comparteix amb les famílies.

És per això que tenen tanta importància les relacions que establim a l'escola, perquè és a través de «posar-nos en relació amb...» que

aprenem a escoltar, a veure, a expressar, a contrastar opinions, a donar punts de vista..., una sèrie de capacitats i habilitats que fan créixer com a persones i despertar l'autoestima.

L'escola rep uns alumnes plens d'experiències

Quan l'escola obre les seves portes a la mainada es fa hereva de totes aquelles experiències viscudes en les relacions familiars.

Els nens i les nenes no vénen en blanc. Tenen un bagatge que els serveix de base per al seu aprenentatge i ho hem de tenir en compte per tal que l'acció educativa sigui eficaç. Ensenyament-aprenentatge només té sentit quan el punt de partida és la persona i les seves vivències.

Com a educadors hem de partir del fet que la nostra visió dels alumnes no deixa de ser parcial i que ha de ser complementada, per un cantó, amb les visions i enfocaments aportats tant per filòsofs, psicòlegs i sociòlegs (Aristòtil, Kant, Marx, Piaget, Vigotski...) com per la família i el conjunt de l'equip educatiu del centre.

La mestra: una observadora

La mestra ha d'observar la vida quotidiana del nen amb l'ànim de fer-la servir d'indicador.

L'observació ha de ser intencionada: què viu, com es mou l'infant, quina és la seva relació amb els altres, com «respira», és a dir, observar els nens i les nenes en totes les seves dimensions de relació, convençudes que una bona relació en l'àmbit escolar afavoreix l'autoestima i vehicula els aprenentatges, segures, que per aquest camí arribarem també a revisar la nostra tasca i les nostres estratègies envers els infants tot fugint de la seva «catalogació». I buscant pautes d'actuació comunes en el conjunt dels mestres.

Relació amb les famílies

La relació amb les famílies és un element fonamental per dur a terme una tasca educativa adequada.

El diàleg, la informació mútua sobre l'educació i el procés de cada alumne i la participació dels pares i les mares a l'escola són aspectes que han de contribuir a enriquir l'acció educativa de l'escola. És obvi que aquesta relació pot esdevenir en alguns casos tensa, amb pors, però caldrà una actitud de col·laboració per part de tothom. El primer moment de contacte amb l'escola és cabdal: és el moment de la demanda per part dels pares i les mares. És aquí on l'escola estableix la primera relació: acolliment, responsabilitat educativa del claustre de professors, trets més significatius en la manera d'entendre l'ensenyament.... línia d'escola.

És molt important tenir cura de tots els moments que a poc a poc s'estableixen per afavorir una bona relació. Cada curs, pares-mares i mestres poden disposar de diferents recursos per entrar en contacte:

1. Les reunions d'inici de curs per fer un «dibuix» del curs o nivell, de les intencions pedagògiques en els continguts i en l'organització de l'aula, per presentar-se...
2. Les jornades de portes obertes, on els nens i les nenes són els protagonistes. Són els guies de la descoberta de la feina del «dia a dia».
3. Reunió de pares del curs o cycle per aprofundir algun tema o aspecte que preocupa i/o que és important en l'educació dels alumnes.
4. El Consell escolar, espai per informar, decidir i planificar diverses actuacions conjuntes.
5. Comissions de l'escola: menjador, material escolar, biblioteca, festes...
6. Tanmateix, hi ha una eina de relació amb els pares i les mares que veiem que és fonamental i que són les entrevistes que es fan al llarg de tota l'escolarització i que tindrien com a finalitat:
 - a) Ampliar la informació sobre aprenentatges, hàbits, relació amb els altres.

- b) Copsar la visió que la família té de l'alumne, de la mestra i de l'escola.
- c) Detectar les preocupacions dels pares envers el seu fill/filla i planificar estratègies comunes.

Cal crear una «cultura de l'entrevista» dins l'escola. Socialment (sobretot a mesura que s'avança en l'escolarització) es tendeix a veure, sobretot per part de pares i mares, que si no se'ls crida des d'escola, és que «tot va bé» i, al contrari, que quan la mestra demana una entrevista és perquè «alguna cosa no funciona».

L'entrevista hauria de ser la manera habitual de relacionar-se, família-escola, amb un objectiu fonamental: el seguiment de l'alumne.

Relació entre educadors

La relació que espontàniament o convencionalment s'estableix entre els educadors d'un centre de primària beneficia el seu funcionament.

Les relacions establertes entre els tutors i els diferents especialistes influeixen en els alumnes. Si hi ha una bona entesa, traspua en el procés d'aprenentatge. Cal, doncs, planificar moments de reflexió dels ensenyants que intervenen a l'aula per poder parlar de l'alumnat: traspasar informació i posar-se d'acord en estratègies d'actuació, confecció de material per acollir la diversitat de l'alumnat... de manera que siguem un tot *divers* que intervé a l'aula amb criteris d'actuació comuns.

Relació amb els alumnes

Una condició per tal que els aprenentatges esdevinguin significatius rau en l'actitud favorable de l'alumnat: ha d'estar motivat per poder relacionar el que se li



22 La primària, cultura de la il·lusió

proposa amb el que ja sap. S'ha de sentir acollit per la mestra i ha d'establir-hi una bona relació. És un punt que s'ha de vigilar d'una manera especial.

Una altra condició és la relació que s'estableix entre els alumnes. En la mesura que és de col·laboració, de participació i ajuda mútua, permet un protagonisme del nen en el seu aprenentatge i en el dels altres. Hem de potenciar que els nens i les nenes visquin aquests valors tot planificant moments de treball de grup on l'aportació de tots i totes de manera organitzada els permeti assolir fites en l'aprenentatge. Per exemple, tots tenim l'experiència de com costa a alguns alumnes organitzar-se l'agenda, per tant, el seu treball personal. Per què no responsabilitzar-ne un altre company? De ben segur que aquesta possibilitat pot ser més eficaç, ja que es fa *entre iguals*.

Quotidianament es donen molts moments per establir relació amb els alumnes. Poden ser trobades individuals, espontànies, per parlar d'un conflicte al pati o per felicitar-lo perquè ja s'han après la taula de multiplicar del 6. Aquestes relacions de qüestionament i de valoració són imprescindibles per donar seguretat als nois i a les noies.

També l'aula afavoreix moments per tractar fets o vivències que fan referència a la relació. Són aquells espais col·lectius, l'assemblea de classe, on exposen les seves idees, diferents maneres de veure les coses; on poden dir la seva i arribar a acords per millorar. I tot això, és acció tutorial.

Relació amb l'entorn

Parlar abans d'una sortida de com hem d'anar pel carrer, o pujar a un autobús, de què podem fer en un museu, o preparar les preguntes que farem a les persones del poble on anem de colònies no són activitats purament de «comportament».

La relació que establim amb l'entorn més pròxim és necessària i inevitable, perquè ens configura com a persones. L'escola disposa de molts moments en els quals no pot obviar aquesta relació. El



coneixement del medi social i cultural comprèn un conjunt de disciplines que estudien les activitats de l'home en el passat i el present, i les relacions amb el medi i el territori on es desenvolupen.

Si volem apropar aquesta realitat als nens i a les nenes per tal que construeixin el seu coneixement, hem de crear una munió d'activitats que ens relacionin amb llocs i persones que puguin explicar-nos, donar-nos testimoni de fets, esdeveniments, canvis que s'han produït...

Deu ser molt més enriquidor que un avi ens pugui explicar com era el barri abans i fins i tot ens ensenyi fotos que llegir sols la transformació de les ciutats en el decurs dels anys.

Fer-ho des d'aquesta perspectiva va ajudant a estructurar la personalitat. Comporta creació de valors i potenciar compromisos concrets i realitzables envers la realitat immediata. No hem d'obli-

24 La primària, cultura de la il·lusió

dar que la relació és per ella mateixa un contingut procedimental mitjançant el qual establim contacte entre el que sabem i el que aprenem de manera significativa.

Conclusions

Les relacions a l'escola no s'acaben en aquestes que hem plantejat: n'hi ha d'altres, com les relacions amb les diferents institucions, per exemple. Però el fet és que, les tinguem en compte o no, l'escola és un món complex i ric en relacions. Les podríem comparar amb un riu; cadascuna de les relacions aporta un cabal determinat «d'aigua». Més fluïdesa en les relacions comporta més «cabal», més eficàcia en la comunicació, i fan de l'escola un gran riu, ple de vida.

Cada escola és un món i ha de trobar els espais i les maneres de relació que assegurin una millor acció educativa.

L'autor aprofundeix el concepte d'espai des de diferents vessants que ofereix la vida lligat a la manera d'organitzar-la i entendre-la. Així, la importància que té l'arquitectura escolar que pot condicionar o afavorir un tipus d'educació, però també els espais de fora el centre i que fan escola.

Els espais viscuts

«L'espai no es pot resseguir amb el dit,
com les línies ni amb el palmell de la mà,
com les superfícies. Per recórrer-lo
cal moure tot el cos dins seu.»

(Diccionari Júnior)

**Joaquim Farré
i Purroy**

L'espai és vida

Em temo que no sigui la millor manera d'estimular-vos a seguir llegint aquesta reflexió sobre l'espai, quan tot just acabeu de començar, però jo no puc evitar-ho i no sé si a vosaltres també us passa: en parlar d'espai em ve tot un conjunt d'imatges variades que van des d'aquell viatge en metro en hora punta —tots repartint-nos l'espai com a bons germans— fins a una immensa extensió de cel, estrellat i inassequible, passant pel record d'aquell esplèndid pati de joc escolar de la infància —esquifit i polsós, ara que el veig de gran— o bé aquell conjunt de cases envoltat de flaires de pa calent i fems de mula. Mai no em ve la imatge sàvia, assenyada i ortodoxa —un bon punt abstracta i enigmàtica, val a dir-ho— que ens donen molts diccionaris quan defineixen l'espai. Per això, quan m'ha

calgut estudiar l'espai geomètric he hagut d'espolsar-me les imatges que em vénen, com qui s'espolsa les mosques.

Aquesta mena d'interferències deuen tenir el seu origen en el fet que l'espai, com tot, es pot veure des de les diferents vessants que ens ofereix la vida perquè, a més i com pocs altres, és un concepte irreversiblement lligat a la nostra manera de veure-la i d'organitzar-la, que és el mateix que dir la forma de viure-la, encara que soni redundant. A part dels àngels i altres éssers, més o menys volàtils, a l'espai tots hi tenim cabuda per definició.

Això no obstant, si parlés de l'espai un matemàtic o un físic, posem per cas, no només s'expressaria d'una manera molt diferent de la meua, sinó que segurament també ho seria de la d'un pagès, un geògraf o un arquitecte. Estarien d'acord en alguna cosa tots aquests professionals, tanmateix? Fa de mal dir. Segurament, almenys a mi m'agradaria que fos així; penso que, a més d'altres aspectes més concrets, podrien estar conformes en la importància de saber conèixer l'espai físic on ens ha tocat viure en cada moment, de ser capaços d'estimar-lo, de respectar-lo i de saber-lo viure de manera solidària.

Condicionada per tot aquest conjunt de coses, aquesta reflexió meua vol encaminar-se a repassar els aspectes generals —potser obvis, em temo— de l'organització de l'espai escolar i de la seva funció, amb petites pinzellades referents a les condicions que ha de reunir, com també a les actituds que cal fomentar envers l'espai entre els escolars, vist tot plegat dins el marc de l'ensenyament primari.

L'hàbit i el monjo

És tan sabut com cert que l'hàbit no fa el monjo, per això quan diuen «aquesta és una bona escola», hom pot entendre que es tracta d'una escola que imparteix una bona educació, independentment de la qualitat del seu edifici i instal·lacions o espais. Perquè l'escola —el *centre*, en l'argot de la gent del ram— la formen els infants i els seus mestres i mestresses i la fan, dia a dia, les accions d'ambdues parts. També en el llenguatge corrent es diu «aquest

poble té una bona escola», si aquesta té bones instal·lacions, per allò de confondre el continent amb el contingut, però sobretot pel fet que l'arquitectura és una qualitat gens menyspreable. Així pot donar-se el cas d'una excel·lent escola amb unes instal·lacions humils i una trista escola amb uns espais lluent. Tots hem conegut casos de les diferents cares d'aquesta moneda, espais escolars de tota mena: des del més tronat i deixat de la mà del diable, fins al més ben dotat arquitectònicament, passant per l'escola que havia de viure de forma precària en espais habilitats, però on els seus mestres sabien suplir aquella precarietat d'una manera força reeixida. Ara bé, quan s'entra en una escola i es veu com s'hi mouen les nenes i els nens, i la forma com organitza i gestiona el seu l'espai, el clima que s'hi respira, sí que hom pot tenir una evidència de la qualitat, del tarannà i del pensament educatiu dels responsables de la institució en qüestió.

El paper de l'arquitectura

Deixant aclarits els aspectes anteriors, és innegable que si l'escola, els seus espais, és un dels llocs on es desenvolupa gran part del treball educatiu, on s'estableixen les relacions personals, etc., les condicions arquitectòniques d'aquest marc físic són d'una importància cabdal. L'arquitectura condiona, afavoreix o destorba, permet dur a bon terme tot el projecte escolar, o li posa obstacles, de la mateixa manera que un bon habitatge aporta qualitat de vida als seus estadants. Al mateix temps l'arquitectura escolar expressa sense embuts el concepte d'escola que tenen la societat o els governants de cada moment. Recordem, a tall de mostra, els edificis de l'antic Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona i els de les escoles públiques del temps de la Segona República i també algunes mostres actuals d'una bona arquitectura escolar, que ofereixen les condicions per poder desenvolupar un ensenyament de qualitat.

Com a exemple de fins a quin punt l'arquitectura pot condicionar i afavorir un tipus d'educació puc citar un cas viscut en què es va arribar a construir una escola amb algunes aules en què l'obertura d'entrada i sortida no necessitava portes, i les que en tenien oferien un bon pany de paret amb vidrieres. El disseny pretenia així

28 La primària, cultura de la il·lusió

donar un caràcter obert, de transparència i llibertat, i estimular a mantenir un cert ambient. La proposta va ser certament agosarada i segurament massa avançada per vèncer algunes de les dificultats ibèriques de les quals es deriven alguns dels hàbits nefastos del nostre país, dels quals els mestres tampoc no estem exempts, tals com una tendència a la cridòria i a mantenir un to de veu potent en espais privats i públics, afegits, en aquest cas, a la cultura professional, en sentit d'hàbit, molt freqüent entre tots els mestres i poques vegades explícit, de voler treballar en un espai propi, de certa intimitat, tancadet, no gaire fàcil a intrusions. Potser hi ha també altres causes, però el resultat és que des de l'aula A que feia ciències es podia seguir molt bé la matemàtica que es feia a B, i les vidrieres es cobrien amb esplèndids murals, d'esquena a qui passava fora. (És aquest, el de penjar papers als vidres de l'edifici, amb la cara en blanc mirant a l'espectador extern, un mal hàbit molt estès en el nostre gremi i que, entre altres coses, no diu res a favor de la seva capacitat en màrqueting.) Aquella experiència arquitectònica es va acabar posant portes.

Mal de parets o espais generals

Suposo que la legislació vigent marca les condicions generals que han de tenir els edificis escolars, però encara ara les nostres escoles no sempre disposen d'aquelles condicions que faciliten una tasca ben feta, sigui perquè es tracta d'antigues construccions no adaptades a les noves demandes o pensades per a un cicle escolar diferent del que l'ocupa, sigui per problemes de pressupost, o per poca traça dels dissenyadors o perquè a l'hora de construir o dissenyar espais escolars rarament es consulta els mestres i, si s'arriba a fer, poques vegades es tenen en compte les seves demandes, es tendeix a instal·lacions estàndard. Massa sovint cal suar tinta per enfosquir les aules quan és necessari, o cal ser un expert en logística d'instal·lacions per poder disposar d'un endoll en un punt precís (he dit un endoll), etc. Fent un repàs als espais generals disponibles diria: cal tenir a l'abast una pica d'aigua, i espai on poder fer un treball en grup, o una festa o una representació teatral sense destorbar els altres, o disposar de terra amb un petit hort, o per permetre treballar en parcel·les enjardinades o en vivers, o possibilitar l'experiència de criar animals de corral (si les



ordenances municipals ho permeten), o disposar de parets i sostre amb un bon aïllament tèrmic i sonor (fins quan s'ha de passar calor?), o tenir espais per a la lectura o fonts d'informació i de documentació senzilla, o poder circular d'un lloc a l'altre amb facilitat, sense destorbar, sentir-se protegits d'accions vandàliques, etc. No tinc dades actuals i tal vegada la qüestió estigui resolta del tot, però fins fa quatre dies encara hi havia escoles amb barreres arquitectòniques per a aquells usuaris amb disminucions físiques i això passa en una època de forta preocupació envers la integració. Què devia de passar abans? Sort hi ha que mai no oblidem la pràctica, soferta, econòmica i prehistòrica pissarra!

L'espai i els valors

He compartit l'experiència d'una escola que va viure molts anys sense edifici propi i va haver de funcionar en instal·lacions habilitades. Els cicles —des de primària fins a batxillerat— estaven

30 La primària, cultura de la il·lusió

en diversos edificis, repartits en llocs diferents de la mateixa ciutat, però aquesta situació no era estable; a mesura que l'escola creixia, calia mudar d'edifici. Puc comptabilitzar, i potser em quedo curt, fins a cinc trasllats. Cada nova instal·lació ens ofería uns nous avantatges al costat de molts altres nous inconvenients. Hi havia en positiu l'engrescador i divertit esforç d'haver-se d'adaptar a un ambient nou cada vegada, l'haver d'assignar la mateixa funció a racons diferents, el caràcter que cada edifici donava a les seccions, l'avantatge de poder funcionar en unitats petites, essent una escola relativament gran i altres coses. En canvi, es patia de dificultats de comunicació, de l'esforç que representava la coordinació i el voler donar coherència a tot el conjunt, l'energia que consumíem els mestres en la creació de certs hàbits d'ordre i circulació en espais reduïts, la poca cura o la forta erosió dels espais minimitzats, els conflictes que sorgien en els espais de joc, i l'acrobàcia que havia de practicar qui establia els torns de pati i menjador. Quan aquesta escola va poder instal·lar-se definitivament a un bon edifici únic de nova construcció, amb espais diversos i suficients, les enyorances van ser mínimes. Va costar una mica adaptar-se a treballar juntes les diferents seccions però, de la mateixa manera que alguns hàbits s'adquireixen només per la forma de fer del mestre, alguns problemes d'ordre i conflictes de relació amb grups, i cura del material i instal·lacions van fer-se fonedissos amb el nou espai.

La classe sense barreres

En dir classe caldria destriar dos conceptes diferents i no intento fer un joc de paraules: l'un al·ludeix a la classe com a sinònim de marc físic on es duu a terme gran part de l'activitat d'un determinat grup d'alumnes que formen un nivell i que no s'hauria de confondre amb l'aula estricta per entendre que l'espai on es mou el grup no sempre coincideix amb aquella. L'altre concepte correspon al grup-classe, format per un conjunt d'infants que aprèn i progressa en aquells espais que li donen vida pròpia, l'aglutinen, el condicionen, l'afavoreixen o el destorben, en les dimensions socials i individuals.

Així no podem pensar en educació, i més si es tracta de primària, sense sortir de les quatre parets. Les excursions, sortides, reunions

de grup, visites, colònies ofereixen espais d'una importància fonamental que el mestre ha de conèixer i saber moure-s'hi com si fossin a l'aula.

Són tots aquests àmbits —escola, aula, barri, poble, ciutat, per dir els que tenim més a mà— i d'això ens en sabrien dir moltes coses els experts en didàctica de l'espai, un camp molt difícil de substituir a l'hora d'adquirir el concepte de l'aspecte que ocupa aquest escrit, les dimensions del qual es concreten en les mesures establertes pel sistema mètric decimal. Poques vegades, però, he vist infants amidant les taules a pams, o estimant les dimensions de l'aula amb un metro o recórrer el pati amb una cinta mètrica o moure les cames per saber el que significa caminar un quilòmetre, concepte tan familiar com desconegut per a qui va en un cotxe, encara que sigui de paquet. I quantes vegades heu vist un grup-classe amidant el gruix del tronc dels arbres d'un bosc? Recordo la vegada que se'ns va ocórrer construir un metre cúbic amb paper d'embalar i llistons de fusta. Tots, petits i adults, mai l'havíem vist en la realitat; un cop fet, vàrem quedar bocabadats en veure l'espai d'aula que aquell cos ocupava. Tal era la il·lusió dels constructors que vam voler treure'l al passadís perquè tothom pogués contemplar aquella meravella. Arribats en aquest punt, va augmentar la sorpresa general en comprovar que aquella andròmina difícilment passava per la porta o per cap finestra!!

No obstant totes aquestes consideracions, gran part de l'horari escolar del grup transcorrerà dins l'aula. L'organització d'aquest espai també farà evident els tipus d'educació que volem donar, no només en el referent a l'ambientació, conservació, neteja i ordre —aquell pom de flors o aquella planta ornamental, aquella cartellera tan atractiva, sense cap full pengim-penjam, aquella pape-rera sense res al seu voltant, els prestatges amb les coses endreçades, *ma non troppo*, etc.— sinó en la forma de distribuir el mobiliari: les taules poden estar disposades de forma que afavoreixin la comunicació i la cooperació, o de manera que ho impedeixi i fomenti l'aïllament individual; poden estar sempre orientades mirant la pissarra com els seients d'un cine o poden distribuir-se de forma canviant, segons l'activitat. Els nois i les noies treballaran sempre en el mateix lloc i tots alhora en el mateix lloc o poden fer-ho de manera diversificada, disposar de racons, organitzats tan bé

com ho saben fer les mestres de parvulari: el racó de lectura, el racó de les troballes, el racó dels experiments, el racó de la informàtica (un pas més en la normalització d'aquest mitjà), etc. Quin model hem de seguir a primària?, el que tendeix a imitar les aules universitàries amb micro inclòs o el dels obradors amb activitats diversificades?

L'espai virtual

He de confessar d'entrada que, fora de la vegada en què a mitja explicació se m'adormí a classe un infant que amb el seu vol a dimensions virtuals deixà en evidència, sense lloc per a dubtes, la clara i real tabarra de la meva actuació aquell dia, no tinc cap experiència escolar en aquest camp. Per tant m'abstindré de parlar-ne massa.

Ara bé, estic segur que molt aviat no podrem parlar d'espais a l'escola sense plantejar-nos les possibilitats d'aquesta eina informàtica i la manera d'introduir-la a l'aula, com un mitjà habitual, donant-se la mà amb totes les altres possibilitats, incloses les informàtiques, ara ja gairebé clàssiques a quasi tot arreu menys a l'escola. Si algú digués «a la meva escola tenim una pissarra que ocupa tot un pany de paret», donant-se aires de modernitat, trobaríem que qui ho diu ha perdut l'enteniment, o ens pren el pèl. Perquè, doncs, trobem tan normal que, amb els mateixos fums, diguem coses com «a la nostra escola tenim una aula d'informàtica»? La resposta es perd en l'espai.

El comentari es proposa analitzar, d'una banda, la naturalesa dels desencontres entre allò que es demana a la primària i allò que està en condicions de donar. Més que desacords irresolubles, vivim en un marc complex que afavoreix la confusió de papers. D'altra banda, i després d'assenyalar l'origen d'algunes d'aquestes confusions, es proposen tres grans línies de reflexió i actuació per tal de retornar a la primària el paper de pedra de toc —i de pedra preciosa— que hauria d'ocupar en la nostra societat.

Encontres i desencontres a la primària

Més confusió que desacords

*Salvador Cardús
i Ros*

No descobreixo res si dic que ja fa temps que hi ha alguns desencontres entre allò que la societat espera de l'escola i allò que l'escola raonablement pot i hauria de donar. I, dit així, potser encara peço d'optimisme, perquè el problema de fons podria ser que la societat n'esperés massa coses i massa contradictòries, mentre que l'escola no sabia pas donar allò que vol, sinó allò que pot. És a dir, que en les relacions entre societat i escola, més que desencontres, hi regnés la confusió. Afortunadament, el món no s'atura a causa d'aquesta mena de desacords en les expectatives, i l'escola segueix donant tot allò de què és capaç, i la societat —els agents socials i els polítics que hi estan implicats— no modifica ni qüestiona la seva relació i confiança bàsica en l'escola.

També cal dir que la confusió no és, fonamentalment, un problema d'idees que es pugui resoldre estrictament en el pla ideològic. En aquest cas, fer clar el problema no és, de cap manera, trobar-hi solució, perquè l'origen de la confusió és, per dir-ho així, estructural. Una societat gens homogènia pel que fa als orígens i a les expectatives socials; els continuats *traspessos de competències* entre pares, escola i altres agents educatius; la irrupció com a agent

34 La primària, cultura de la il·lusió

socialitzador principal d'una potentíssima cultura popular de massa que va de la televisió a les modes musicals; la gran obertura social —potser caldria parlar d'*intempèrie* social— a experiències personals sense referents culturals estables; el relativisme moral —de costums— que aboca a la intolerància social, etc., són alguns dels factors que expliquen les dificultats de trobar una definició comuna del paper social de l'escola, especialment la primària, que satisfaci tots els implicats.

I, a tot aquest marc social complex que cada vegada fa més difícil parlar ingènuament de l'ideal d'una escola al servei d'una igualtat que ja no sabem, amb dolor i preocupació, ni si tan sols forma part dels valors de la majoria, encara cal afegir-hi altres causes de confusió. Per exemple, qüestions tan importants com la crisi d'un pensament pedagògic que assumís un cert lideratge dins del món escolar —penso, sobretot, de cara als nous mestres—, que el vertebrés i li donés perspectives de futur. O, en un altre sentit, les dificultats que té l'escola a l'hora de reconèixer, amb humilitat, funcions socials secundàries però ineludibles, com ara la de la custòdia d'uns nens i nenes els pares dels quals treballen i no poden estar pels seus fills la major part del dia. Hi ha mestres que fan com aquelles bibliotecàries que no accepten que una biblioteca també és, i a vegades principalment, un bon lloc per anar a passar apunts, amb total independència de si hi ha un esplèndid fons bibliogràfic magníficament catalogat per professionals d'alta qualificació.

Deia que la confusió no era només d'idees. Però voldria afegir que la solució tampoc no és només qüestió de bones anàlisis de la realitat social. Vull dir que no crec que cap sociòleg ni cap altre expert en la matèria ens pugui dir quina ha de ser la funció social de l'escola, basant-se en la seva legitimitat acadèmica poc o molt científica. Podem anar filant cada vegada més prim respecte a les demandes socials que es fan a l'escola, i podem anar establint cada vegada més protocols estandarditzats de control i avaluació burocràtica dels resultats escolars, sense que ens acostem ni poc ni gens a allò que hauria de ser l'escola. Perquè aquest *hauria de ser* és necessàriament una aposta política en la seva orientació i incerta en els seus resultats.



Què s'espera i què dona la primària

Com he dit, allò que s'espera de l'escola, especialment de l'educació primària, són coses diverses, simultànies i contradictòries. I també se n'esperen coses inconfessables —o *políticament incorrectes*— i coses que un mateix mai, *sincerament*, no reconeixeria. No em veig capaç ni de ser exhaustiu, ni gaire precís, ni tampoc de mesurar proporcions en relació amb aquestes demandes. Però, abocant-ho pel broc gros, diria que la situació és la següent. En primer lloc, de la primària se n'esperen, com sempre i principalment, els aprenentatges més tradicionals, lligats a les habilitats bàsiques de l'escriptura i el càlcul i també a la transmissió de coneixements humanístics i científics. L'escola, malgrat l'hegemonia social dels llenguatges audiovisuals, encara és vista com l'espai del llapis i el paper i, per tant, de la cultura escrita. I això, per bé que respon a una demanda social explícita, no pot evitar que l'escola doni la imatge d'un món relativament a part,

fonamental, però només previ a allò que realment compta.

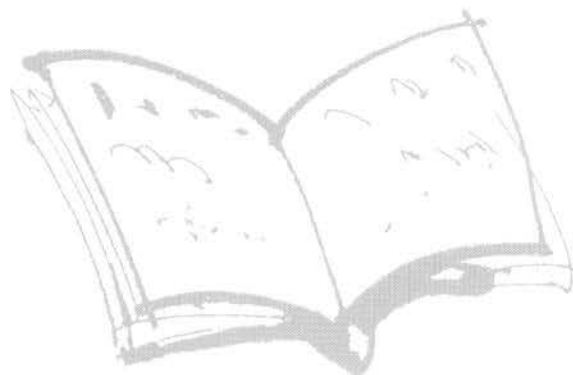
Segonament, la primària s'ha convertit en el punt d'atenció de totes les propostes d'ideologització en els valors de moda: l'educació de la tolerància, de la multiculturalitat, de la pau, de la solidaritat, de la sostenibilitat ambiental... Aquesta pressió ideològica a la qual l'educació primària sucumbeix fàcilment, crec que té unes conseqüències contradictòries. D'una banda, com que la demanda social no prové estrictament dels pares, sinó dels professionals de les campanyes —especialment, ONG—, no és gens clar que els primers comparteixin aquestes propostes ideològiques, sinó que la seva incorporació als programes escolars sovint és vista com una desviació inútil, encara que la pressió ambiental no permeti confessar-ho en públic. D'altra banda, crec que aquestes campanyes afegeixen un gruix retòric feixuc als mecanismes propis i ordinaris de transmissió de valors, més quotidians i lligats al treball diari, potser amb efectes contraris als esperats.

En tercer lloc, a la primària se li demanen —ara sí que a compte dels pares— tota una sèrie d'aprenentatges instrumentals que deriven dels espais que els mateixos pares no poden o no saben —o no volen— atendre. Aparentment, aquests aprenentatges no haurien de ser especialment conflictius, més enllà d'afegir més feina al mestre. Però, en canvi, tinc la sospita que podrien ser el nucli a partir del qual es desenvolupen les més grans desconfiances actuals entre pares i mestres. Efectivament, si no ho veig malament, més enllà dels valors retòrics alimentats en la correcció política dels mitjans de comunicació, la transmissió bàsica d'actituds davant del món, i per tant, de les corresponents concepcions ideològiques i valors implícits, es fa a través d'aquests aprenentatges instrumentals. L'alimentació i l'educació del gust; la salut corporal i l'educació de la higiene; el civisme i l'educació dels formalismes propis de tota relació social... són, entre d'altres, àmbits o ceditos o compartits amb l'escola més enverinats que una discussió entre pacifistes i intervencionistes.

Pel que fa a allò que dona la primària, la situació no és gaire menys confusa que en relació amb allò que se li demana. Aquí també hi ha notables distàncies entre allò que es fa i allò que es fa veure que es fa o, menys malèvolament, allò que més es fa veure

del que es fa. I, encara més, hi ha molta distància entre tipus d'escoles i entre escoles del mateix tipus, però en contextos geogràfics diferents. Les meves intuïcions són aquestes. Crec que hi ha un gruix d'escola molt més tradicional en les seves prioritats del que se sol proclamar en públic. Que hi ha una retòrica de la presentació de l'escola en públic que és sincera però gens autocrítica. Que a manca de bons lideratges pedagògics, hom es refugia en els programes més estandarditzats. Que es viu amb un considerable malestar aquesta indefinició de competències en els aprenentatges instrumentals, és a dir, aquests que passen de la família a l'escola, o que reboten sobre l'escola a partir de les influències contradictòries de la cultura popular de massa. Que hi ha una certa confusió sobre el paper d'alguns dels aprenentatges tradicionals, que no s'acaben de saber valorar, com la memòria o els automatismes de càlcul. I que hi ha alguns artefactes analítics proporcionats per la psicopedagogia actual que, més que ajudar, dificulten una bona comprensió de l'acció educativa, com ara el tan discutible concepte de *motivació* que, com algun crític ha formulat, ha anat acompanyat amb la desaparició de la noció de *voluntat*.

En definitiva, i tal com suggeria abans, la complexitat de la societat actual no permet generalitzar massa a l'hora de fer les anàlisis i menys de proposar solucions del desencontre que caracteritza l'educació primària. Probablement, jo mateix ja m'he excedit en la suau caricatura que he fet dels principals malentesos que emmarquen l'educació primària. Però si hagués de fer alguns suggeriments, serien aquests tres. Un, aconsellar l'acceptació realista, desacomplexada i desdramatitzada d'aquest marc contradictori de demandes socials. Dos, fer conscient la necessitat de fer molt més transparents les relacions entre escola i pares —les demandes dels uns i les possibilitats dels altres— i, sobretot, amb el paper de la nova cultura popular de massa. I tres, caldria propiciar l'emergència de lideratges —personals o d'idees— vertebradors del món escolar que el fessin més resistent a les pressions de les modes exteriors i alhora més present en els debats públics de la nostra societat, a la recerca d'un reconeixement social proporcional a la responsabilitat que se li exigeix.



Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat

Articles publicats a la revista **PERSPECTIVA ESCOLAR**

ANDREU SOLSONA, Lluïsa; EUSEBIO LÓPEZ, Petra. *Com innovar en l'aula d'educació primària?* En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 201 (gener 1996), p. 64-68

BIBLIOTECA ROSA SENSAT. *Bibliografia complementària*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 191 (gener 1995), p. 40-41

El Cicle superior de primària [Monogràfic]. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 209 (novembre 1996)

L'Escola 3-12 [Monogràfic]. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 191 (gener 1995)

Llibres i revistes

BERNARDO CARRASCO, José; BASTERRETICHE BAINOL, Juan. *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Rialp, 1993 (Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales; 15)

BORNAS I AGUSTÍ, Xavier. *El Desenvolupament de l'autonomia personal*. Vic: EUMO, 1992 (Interseccions; 16)

CELA OLLÉ, Jaume; PALOU SANGRÀ, Juli. *Amb veu de mestre: un epistolari sobre l'experiència docent*. 3a. ed. Barcelona: Edicions 62, 1996. (Premi Rosa Sensat de Pedagogia, 1992)

Cómo enseñar a pensar: teoría y aplicación. Louis Rath (ed.), Selma Wassermann (ed.). 7a reimpr. México: Paidós, 1997 (Paidós Studio; 56)

* Selecció de documents que podeu trobar a la Biblioteca de Rosa Sensat.

- La Construcción del conocimiento escolar*. M. José Rodrigo (ed.), José Arnay (ed.). Barcelona: Paidós, 1997 (Temas de psicología; 2)
- CUBERO, Rosario. *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Díada, 1989 (Investigación y enseñanza; serie práctica; 1)
- DEAN, Joan. *La Organización del aprendizaje en la educación primaria*. Barcelona: Paidós, 1993 (Temas de educación; 34)
- DOLTO, Françoise. *La educación en el núcleo familiar: preguntas, inseguridades y límites*. Barcelona: Paidós, 1999 (Guías para padres)
- DOMÈNECH FRANCESCH, Joan. *Nous reptes a l'educació primària?* En: GUIX, núm. 243 (març 1998), p. 43-46
- DOMÈNECH FRANCESCH, Joan; VIÑAS CIRERA, Jesús. *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó, 1997 (Biblioteca de l'aula; 123)
- La Enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. María Luisa Pérez Cabaní (coord.). Girona: La Universitat; Barcelona: Horsori, 1997 (Cuadernos para el análisis; 10)
- ESCAÑO, José; GIL DE LA SERNA, María. *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1992 (Cuadernos de Educación; 9)
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide, 1998
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel L. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992 (Pedagogía: manuales)
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996 (Pedagogía)
- LLEDÓ BECERRA, Ángel Ignacio. *¿A propósito de lo bien que dicen que está ahora la Educación Primaria?* En: INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, nº 31 (1997), p. 5-15
- LLEDÓ BECERRA, Ángel Ignacio. *¿Qué pasa con la Educación Primaria?* En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 280 (Mayo 1999), p. 83-89
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998
- PUIG RÓVIRA, Josep Maria. *Feina d'educar: relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona: Edicions 62, 1999 (Llibres a l'abast: sèrie Rosa Sensat; 341). Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1998.
- ROGERO ANAYA, Julio. *Cambios y resistencias al cambio en la educación primaria*. En: SIGNOS, nº 22 (octubre/diciembre 1997), p. 34-43
- TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel; CAÑAL DE LEÓN, Pedro. *¿Podemos cambiar la educación primaria?: el lugar de los ámbitos de investigación en un curriculum alternativo*. En: INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, nº 31 (1997), p. 49-61

40 La primària, cultura de la il·lusió

- VILA, Ignasi. *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona. ICE: Horsori, 1998 (Cuadernos de educación; 26)
- Viure la democràcia a l'escola: eines per intervenir a l'aula i al centre*. Àngels Martínez Bonafé (coord.). Barcelona: Graó, 1999 (Biblioteca de Guix: sèrie metodologia i recursos; 116)
- Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica)*. La Coruña: Fundación Paideia; Madrid: Morata, 1995 (Educación crítica). 2 v.
- WILD, Rebeca. *Educar para ser: vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder, 1998

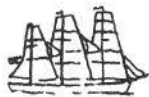
Fe de errates:

A l'article «L'experiència d'Unitat d'Escolarització Externa de l'Associació MAIN, publicat a la pàgina 47 de la *Perspectiva Escolar* 237 (setembre de 1999), manca el nom de l'autor:

David Rodríguez

Activitats pedagògiques

Educació infantil, primària, secundària.
Batxillerat. Ensenyament per a adults.



El Museu va a l'escola amb
la Sphaera
el planetari inflable



Caixes didàctiques

- ~ Caixa d'emigració
- ~ Caixa de la melodia
sobre el mar: poesia i música
- ~ Caixa de la pesca
- ~ Caixa dels pirates
- ~ Caixa dels Indians



Servei d'assessorament per mestres tel. 93 342 99 26
Servei de reserves tel. 93 342 99 29



museu marítim

DRASSANES REIALS DE BARCELONA
Departament d'Educació

Av. de les Drassanes s/n
08001 Barcelona

L'article recull els resultats d'una investigació sobre les errades d'ortografia natural en el període de primària, basant-se en la freqüència i el tipus d'errades que es cometen en els diferents nivells, i així poder establir estratègies més adequades en l'aprenentatge.

Les errades d'ortografia natural a primària. Intervenció didàctica

Gabriel Comes Nolla
Ramon M. Ripoll Borrell

Universitat Rovira i Virgili

1. Introducció

De tothom és sabuda la importància de l'ensenyament de l'ortografia a l'escola dintre del marc del llenguatge escrit. Entre altres raons, per les dues que ja Galí (1928) defensava: primera, perquè el sistema ortogràfic assegura la transmissió integral i no ambigua dels enuncisats escrits, i segona, perquè l'ortografia esdevé una convenció necessària per a tots els membres d'una comunitat lingüística, alhora que és un signe de cultura. No ens ha d'estranyar, doncs, que tradicionalment l'ortografia i una de les activitats més representatives, el dictat, fos una pràctica molt habitual i quasi omnipresent en les classes de llenguatge.

Tot i que actualment la importància de

l'ensenyament de l'ortografia no exerceix el paper tan rellevant que tenia a l'escola tradicional, el cert és que encara avui dia constitueix una preocupació dels professors que els alumnes escriguin i comuniquin les seves idees amb correcció ortogràfica. Preocupació no absenta de justificació, ja que el procés que l'alumne ha de seguir i dominar per aconseguir una bona ortografia és llarg i difícil i no sempre s'assoleixen els objectius desitjats, com ho demostren molts estudis científics. Recordem el recent Informe del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que mostra el nivell insuficient assolit pels nostres alumnes en aquest camp de la llengua escrita.

En aquest article volem donar a conèixer les dades obtingudes en una investigació força profunda, pel nombre d'alumnes escollits i la quantitat d'escoles que hi ha participat, sobre les errades d'ortografia natural en el període de primària.

Creiem que la coneixença d'aquestes dades pot ajudar molt no sols els mestres en el procés d'ensenyament, sinó també pedagogs i psicopedagogs en la seva labor reeducativa i preventiva, ja que analitzant fonamentalment la freqüència i el tipus d'error que es comet en els diferents nivells, es pot establir quines són les estratègies més adequades per a un ensenyament/aprenentatge exitós.

2. Estudi sobre les errades ortogràfiques

La investigació se centra en l'anàlisi i categorització de les errades d'ortografia natural que es fan a primària.

Segons Galí (1928), l'ortografia natural comprèn les normes elementals de correspondència entre grafies i sons en aquells aspectes que afecten la mecànica de la lectura. L'ortografia arbitrària faria referència a tots aquells aspectes convencionals que no estan necessàriament associats a la lectura i al seu aprenentatge.

Encara que la divisió de l'ortografia proposada per Galí en ortografia arbitrària i natural actualment pot ser discutida, nosaltres l'hem adoptat perquè la classificació d'errades que hem emprat també ho fa —pràcticament totes les que hi ha en el mercat editorial també segueixen aquesta divisió— i perquè ultra ser molt pràctica, conceptualment és força compresa per la majoria del professorat i, per tant, es coneixen les limitacions que, de fet, té fer aquesta partició artificial.

L'ortografia natural se sol dominar cap als vuit anys i per això els alumnes del nostre estudi han estat escollits a partir de tercer de primària

2.1. Objectius

Concretament, els objectius fonamentals que hem perseguit en aquesta investigació han estat els següents:

- Detecció d'errors ortogràfics en català, dintre de l'ortografia natural, en alumnes de primària catalanoparlants i castellanoparlants a base de redaccions de tema lliure.
- Estudi diferencial de les errades ortogràfiques fetes pels alumnes prenent com a base el criteri d'edat.
- Categorització de les errades ortogràfiques dels alumnes. Anàlisi dels tipus d'errades ortogràfiques més freqüents en els diferents nivells educatius.
- A la vista dels resultats, extraure'n implicacions didàctiques i metodològiques que puguin orientar el treball preventiu i reeducatiu dels professionals de l'educació.

2.2. Població objecte d'estudi

La mostra que s'ha triat per fer aquesta investigació ha estat formada per alumnes de primària de 50 col·legis públics de tot Catalunya. Amb un total de 1300 alumnes distribuïts de la manera següent:

- Quant al sexe: 649 nois i 651 noies.
- Quant a la llengua parlada a casa: 414 castellanoparlants i 886 catalanoparlants.
- Quant al nivell educatiu: 325 alumnes de tercer, 325 alumnes de quart, 325 alumnes de cinquè i 325 alumnes de sisè.

2.3. Recollida de dades

Per conèixer el tipus d'errades que cometien el nostres alumnes objecte d'estudi, s'ha demanat a cada alumne de la mostra una redacció de tema lliure amb una

extensió de 75 paraules com a mínim i, posteriorment, s'han analitzat i categoritzat seguint la classificació que descriurem en el punt següent. Per als alumnes més petits que tenien dificultat per trobar tema de redacció, se'ls han suggerit títols com: la ciutat, el camp i el mar, el col·legi; el joc, un conte; la família, els amics, etc.

2.4. Classificació dels errors

La classificació ajuda a comprendre la naturalesa de la dificultat ortogràfica i també és útil per determinar les relacions entre faltes d'ortografia i les aptituds fonètiques, defectes de pronúncia i d'altres anomalies lingüístiques. Estudiades les classificacions existents en el mercat editorial, ens hem decidit, perquè la considerem la més completa, per la proposta de classificació dels errors d'ortografia de Codina i Fargas (1988). Descripció de les categories (només transcriurem la que fa referència a l'ortografia natural):

Errors d'ortografia natural:

- *Errors d'omissió o repetició de grafies:* Consisteix en l'omissió de grafies, grups de grafies, síl·labes o paraules (ex: excursó per excursió; tenis per tennis). També s'hi inclou el tipus d'error consistent en l'ús de grafies estranyes al codi ortogràfic de la llengua (ch, ñ, y), provocat per la interferència esporàdica del codi ortogràfic del castellà (ex: enseñar per ensenyar).
- *Errors d'orientació i ordre:* Consisteix en la confusió d'algunes grafies de formes semblants que només difereixen en la lateralitat (d/b, p/q) o en la direc-

cionalitat (b/p, d/q) (ex: pue per que). També l'alteració de l'ordre de col·locació de lletres, grups de lletres o síl·labes d'una paraula (ex: vedaga per vegada).

- *Errors provocats per una pronúncia infantil*: Consisteix en la deformació de la forma escrita de les paraules provocada o bé per una percepció imprecisa o bé per una pronúncia pròpia de l'infant que no s'ajusta a cap de les pronúncies habituals entre els adults (ex: poru per ploro, cadida per cadira).
- *Errors de no-correspondència so-grafia*: Consisteixen en la utilització d'una grafia que no correspon al so que es vol representar, o en la no-aplicació de les normes elementals implícites en la mecànica de la lectura (ex: gardí per jardí, cazola per cassola, mateija per mateixa, tretce per tretze, lleix o llex per lleig).
- *Errors de separació de paraules*: Consisteix en l'enganxament o en el trencament de paraules (ex: avegades per a vegades, s'emblava per semblava).

3. Anàlisi dels resultats

3.1. Total d'errors en ortografia natural

S'ofereixen en aquest apartat el total d'errors en ortografia natural que s'han comès en cadascun dels nivells educatius estudiats:

	3r	4t	5è	6è
Total errors	732	634	472	326

Pot resultar força interessant saber, del total d'errors, el percentatge que li correspondria a l'ortografia natural i a l'arbitrària en cada nivell educatiu:

	Ortografia natural	Ortografia arbitrària
3r	18,2%	81,8%
4t	16,7%	83,3%
5è	15,9%	84,1%
6è	11,5%	88,5%

3.3. Nombre d'errors en les diferents categories d'ortografia natural

En aquest apartat s'ofereix el total d'errors d'ortografia natural comesos, atenent les diferents categories que conformen la classificació elegida i els nivells educatius estudiats (vegeu el quadre de la pàgina següent).

4. Conclusions i implicacions didàctiques

L'estudi de les dades obtingudes ens permet extreure força conclusions de tipus educatiu, però volem destacar-ne les següents:

Ortografia natural

	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè
Errors d'omissió o repetició de grafies	218	220	164	103
Errors d'orientació i ordre	19	31	35	23
Errors provocats per una pronúncia infantil	158	87	82	54
Errors de no-correspondència so-grafia	208	168	94	82
Errors de separació de paraules	129	128	97	64

a) Conforme anem passant de curs, el nombre total d'errades ortogràfiques disminueix de manera significativa. Semblen lògics els resultats obtinguts, ja que l'alumne, cada any que passa, a causa de l'augment dels seus coneixements lingüístics, domina cada vegada més el procés lectoescriptor en general i l'ortogràfic en particular.

b) El percentatge d'errades d'ortografia natural va baixant a mesura que pugem de curs i, al contrari, a mesura que augmentem de nivell escolar, els percentatges d'errades d'ortografia arbitrària van sent més considerables. Els resultats també semblen tenir una bona explicació: l'alumne, en finalitzar primària, ja domina totalment el procés lectoescriptor i per tant ja té superades les errades d'ortografia natural que generalment van lligades al no domini de la mecànica lectora. Atenent aquesta circumstància, l'observació del percentatge d'errades d'ortografia natural en un escrit d'un determinat alumne pot esdevenir un bon predictor del seu èxit ortogràfic: per exemple, si aquest, quan acaba la primària,

encara comet moltes errades d'aquest tipus, el pronòstic no és gens favorable.

c) Els errors que d'una manera significativa s'han fet més i en tot els cursos, sense excepció, han estat el *d'omissió i repetició de grafies*. Després vénen *els errors de no-correspondència so-grafia* i *els de separació de paraules*.

Són aquestes, doncs, especialment a l'inici de la primària, les errades que caldrà tenir en compte en un programa preventiu, amb la finalitat de preparar exercicis que treballin de forma repetida i força sistemàtica els coneixements necessaris per evitar-les i tenir-ne posteriorment un seguiment continu, ja que, com hem vist, són un tipus d'errades que es mantenen al llarg de la primària.

d) Destacar la quasi nul·la quantitat d'errors ortogràfics comesos en l'apartat *d'orientació i ordre*, en tots i cadascun dels cursos i, per tant, la poca rendibilitat dels exercicis, sobretot de percepció visual, i que tan valorats estan a l'escola, per

millorar el rendiment ortogràfic de tots els alumnes i prevenir les possibles dificultats.

A continuació, podem enumerar els tipus d'exercicis que semblen més adients per evitar cada un dels tipus d'errors més freqüents:

1. Errors d'omissió o repetició de grafies

Les causes que la bibliografia científica dona com a responsables d'aquest tipus d'errors són molt variades. Les més freqüents estan descrites en diverses publicacions: Jiménez i Artiles (1989); García i Martínez (1988); Rivas et al. (1994); Manso et al. (1996):

1. Insuficiència de la capacitat d'alerta fonolingüística. És important discriminar les lletres que conformen una paraula d'acord amb els fonemes que la integren i segons en què es produeixen.
2. Dificultat en la integració intersensorial. L'alumne no és capaç de relacionar exactament tots els signes gràfics amb els respectius fònics.
3. Pronunciació defectuosa perquè imita la pronúncia incorrecta de certs mots corrents (*poblema* per problema; *col·lègit* per col·legi).
4. Defectes articularis (dislàlia funcional).
5. Mancances visuals i/o auditives.
6. Apreneatge de lectura ineficient/lectura accelerada.
7. Defecte d'ensenyament en la lectura de les síl·labes inverses i mixtes dobles.

Els objectius reeducatius que cal plan-tejar, segons García i Martínez (1988), per

superar aquests tipus d'errades ortogràfiques serien:

1. Diferenciar auditivament i visualment totes les lletres.
2. Identificar visualment els grafemes de forma aïllada.
3. Localitzar els grafemes afegits o omesos en paraules i frases escrites.
4. Comparar les paraules amb addicions o omissions en paraules i frases escrites.
5. Escriure paraules i frases que continguin els grafemes omesos o afegits.

2. Errors de no-correspondència so-grafia

Atès que la base fonètica per a l'ortografia natural s'adquireix amb l'aprenentatge de la lectura, la prevenció anirà dirigida fonamentalment a treballar els coneixements bàsics per aconseguir una bona lectura: coneixement dels sons consonàntics i vocàlics de les lletres; combinació de sons, especialment la que fa referència a sons forts i dèbils d'algunes consonants; coneixement de les consonants compostes...

Galí (1928) ens indica els exercicis més adients per esmenar aquests tipus d'errors que provenen de la insuficiència lectora, a banda de recomanar la pràctica insistent d'exercicis de lectura:

- a) Lliçons de lectura especials per a les errades que s'hagin de corregir.
- b) Còpia de les frases o mots que continguin les dificultats a esmenar.
- c) Exercicis de descomposició de mots difícils, primer en síl·labes, després en

lletres, com per exemple: brancall; bran-
-call; b-r-a-n-c-a-ll.

d) Dictats de frases o mots.

e) Escritura espontània. (p.19)

Pot ser també molt útil treballar el coneixement fonològic que, últimament, molts investigadors han assenyalat com a imprescindible per evitar dificultats lecto-escritores. Per treballar el coneixement fonològic, es poden projectar diverses activitats. A continuació, n'indiquem algunes,

extretes de les que s'utilitzen per avaluar-lo (cf. Rueda, 1995) (vegeu quadre adjunt).

A través de jocs de llenguatge, cançons, endevinalles, rimes, ritmes, nadales, poesies, embarbussaments, llenguatges secrets, etc. també és pot treballar aquest important camp de manera divertida.

3. Errors de separació i unió de paraules

Dificultats que tenen una relació directa amb la conceptualització de la paraula i la frase

Tasques	Exemples
Reconèixer i produir rima	/Cara/ rima amb /Sara/?
Identificar la paraula estranya	Quina és la paraula estranya entre /cal, mal, pa/?
Combinar fonemes	Si combinem /k/-/a/-/s/-/a/ quina paraula obtenim?
Aparellar un so a una paraula	El so /l/ es troba en /mal/?
Aparellar paraules amb el mateix so	/or/ i /ola/ comencen amb el mateix so?
Aïllar sons	Quin és el so inicial de /rosa/?
Substitució vocàlica o de fonemes	En /sopa/ has de treure /a/ i posar /i/
Addició de fonemes	Quin so afegim a /apis/ perquè sigui la paraula /llapis/?
Invertir síl·labes i fonemes	Si jo dic /al/ tu has de dir /la/
Comptar fonemes	Quants sons té /pesa/?
Segmentar	Quins sons hi ha a /llibre/?
Identificar un fonema o més	Quin so hi ha a /foto/ que no hi és a /oto/?
Omissió de fonemes	Quina paraula resulta si a /plaça/ li traiem el so /ç/?

com a entitat. És precisament quan no es té clar i automatitzat el concepte de paraula i de frase quan poden aparèixer la unió o separació inadequada dels fonemes o síl·labes d'una o diverses paraules, i es trenca la seqüència escrita que hauria de correspondre a l'organització fonèmica.

García i Martínez (1988) ens proposen les activitats següents per evitar aquests tipus d'errors:

1. Activitats dirigides a l'assimilació del concepte «paraula»

1.1. Enumeració de paraules i escriure-les posteriorment.

1.2. El professor o un alumne dirà una paraula i l'alumne n'ha d'afegir una altra i el professor ha d'escriure-les a la pissarra. Aquesta activitat pot complicar-se progressivament, començant per afegir un adjectiu a un nom, posteriorment un adjectiu i un determinant, etc.

1.3. Ídem de l'anterior, però escrivint-les els alumnes.

1.4. Construcció de frases a partir d'una paraula donada o buscada al diccionari

1.5. Dictats de paraules, accentuant els silencis existents entre elles i acompanyant cada paraula amb un so de percussió.

2. Activitats dirigides a l'assimilació del concepte «frase»

2.1. Confecció de frases a partir d'una paraula.

2.2. Ordenació de les paraules que constitueixen una frase i que prèviament han estat desordenades.

2.3. Completar les llacunes existents en una frase.

2.4. Còpia de frases seguint un model que ofereix el marc en què s'ha d'escriure una paraula: La casa és bonica

...

2.5. Localització dels errors que contenen un text (unions i separacions).

3. Activitats dirigides a elevar la discriminació visual i auditiva dels monosíl·labs

3.1. Reproducció de senzills models d'estructures, prèviament establerts de forma correcta, els quals l'alumne ha de recordar posteriorment.

3.2. Diferenciació mitjançant acoloriment, arrodonint, subratllat, etc., dels monosíl·labs que existeixen en una frase o text.

3.3. Ubicació dels monosíl·labs en un text on no s'han col·locat.

3.4. Localització i separació dels monosíl·labs que han estat units a altres paraules en una frase o en un text. Posteriorment, s'ha de copiar el text correctament.

3.5. Ídem, però dictant amb posterioritat el text.

3.6. Localització dels monosíl·labs continguts en una frase.

3.7. Reconeixement dels monosíl·labs que es diuen en una frase.

4. Activitats dirigides a reforçar l'escriptura sense separacions ni unions inadequades

4.1. Localització dels monosíl·labs existents en una frase, subratllant-los, acolorint-los, etc.

4.2. Dictats amb suports visuals, auditius o tots dos.

4.3. Distinció dels monosíl·labs en un text.

4.4. Localització dels errors d'unió-separació que un text presenta.

4.5. Confecció de textos correctes a partir de textots amb errors d'unions i separacions.

De cara a establir un pla preventiu de les errades ortogràfiques, cal recordar que poden haver-hi molts factors que actuïn de manera negativa en l'aprenentatge de l'ortografia i siguin els culpables del baix rendiment ortogràfic de l'alumne (manca d'interès, defectes visuals, auditius, de pronúncia, etc.). Per tant, a més d'emprendre els exercicis específics per evitar la dificultat ortogràfica concreta, és necessari atendre aquests altres factors negatius més generals.

Sense oblidar que mestres i professors, quan vulguin treballar l'ortografia en el camp preventiu i reeducatiu, han de proporcionar als alumnes situacions variades d'aprenentatge en contextos reals d'escriptura. També s'haurà d'evitar que, fonamentalment l'ortografia, es constituïxi en un objectiu per ell mateix, sinó que normalment el seu aprenentatge quedi emmarcat dins del camp de la lectura i de l'escriptura, fonts de l'ortografia.

5. Bibliografia

- CODINA, A.; FARGAS, A. *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Vic: Eumo Editorial, 1988.
- GALÍ, A. (1928): *L'ensenyament de l'or-*

tografia als infants. Barcelona: Barcino, 1971.

GARCÍA, J; MARTÍNEZ, M. *Manual para la confección de programas de desarrollo individual*. Madrid: Editorial EOS, 1988.

JIMÉNEZ, J; ARTILES, C. *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Editorial Síntesis, 1989.

MANSO, A. et al. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1996.

RIVAS, R. M. et al. *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide, 1994.

RUEDA, M. *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1995.

En aquest article descrivim les característiques d'una experiència d'ensenyament-aprenentatge que utilitza el treball cooperatiu com a eina i mètode de construcció de coneixements.

Un altre plantejament de la classe de llengua

M. Carmen Gracia Abadías

Professora de llengua i literatura
de l'IES Miquel Tarradell de Barcelona

Com neix aquesta proposta

Aquesta proposta de treball s'ha dut a terme durant el primer trimestre d'aquest curs escolar 1998-99 amb 17 alumnes de quart d'ESO en un crèdit obligatori de llengua castellana a l'IES Miquel Tarradell, un institut d'atenció preferent, situat a Barcelona, en ple cor del Raval, i que es distingeix per l'alt percentatge d'alumnes que procedeixen de cultures i ètnies diverses. Com a professora, el fet de trobar-me en una classe de llengua amb alumnes del nostre país convivint amb d'altres marroquins, paquistanís o dominicans (i amb ritmes d'aprenentatge i de domini de la llengua diversos) ha representat descobrir que aquesta diversitat, que pot interpretar-se exclusivament com un inconvenient o dificultat, és una riquesa i un gran potencial que el professor ha de saber aprofitar i reconduir convenientment.

La base de l'experiència neix a la meitat del desenvolupament del crèdit, com a fruit de l'observació de la dinàmica a l'aula. Treballava de forma homogènia, amb activitats escrites i orals de manera bastant tradicional, oferint els mateixos continguts amb material graduat segons el procés d'aprenentatge dels diversos tipus d'alumnat, al voltant de dos eixos: ortografia-lèxic i tipologies textuais (descripció, exposició, narració i argumentació). Com a professora, començava a observar el fet que determinats alumnes amb dificultats no progressaven adequadament, i temia que comencés el procés de desencoratjament davant les dificultats, que condueix tantes vegades els nostres alumnes a la desil·lusió, a la manca d'atenció i d'esforç.

Abans, a l'antic sistema educatiu, tenir uns quants alumnes amb dificultats o mancances, amb mandra o una mica desmotivats i amb poques ganes d'esforçar-se potser ens preocupava..., però el fracàs escolar convivia dintre de l'aula i la sortida en molts d'aquests casos era el suspens per no arribar als objectius mínims. Amb la implantació de l'ESO, però, els docents hem hagut d'aprendre a fer recerca dintre de les classes, a avaluar amb més cura la nostra tasca i la nostra metodologia, a buscar solucions viables als problemes i a integrar, des de la diversitat, els nostres alumnes. La reflexió, doncs, es constitueix en un eix clau com a docents. També lectures, compartir experiències amb altres companys i formació continuada ens poden ser de molta ajuda.

En el meu cas, tot això (especialment

lectures i una companya de l'institut) em va posar en la pista del treball cooperatiu com una eina de tractament de la diversitat, que en el nostre cas també integrés la multiculturalitat, que és la gran estrella del meu centre, anomenat amb afecte «l'ONU». Intuïa que es tractava d'adequar la pràctica pedagògica amb aspectes socials i culturals dels alumnes i de promoure una interacció entre ells, en la línia d'una participació més activa i dinàmica. En conclusió, encara que no tenia cap experiència prèvia en aquest tipus de treball, vaig començar a pensar a reorientar les classes cap a la introducció d'un ensenyament-aprenentatge de la llengua més real i significatiu per als alumnes, mitjançant l'elaboració d'un projecte en equips, com a eina i mètode de construcció i consolidació de coneixements de llengua. Es tractava, en primer lloc, de trobar una idea nucli que fos capaç d'encoratjar, estimular i engrescar tots els alumnes, i un «vehicle», a partir dels quals articular el projecte i definir els objectius i el conjunt de continguts que s'havien de treballar. Em va semblar que el barri i el seu institut eren els dos elements comuns a la majoria dels alumnes i la possible elaboració d'una revista feta per ells (idea, en principi, gens innovadora, per cert...), i on poguessin escriure sobre els temes de més interès per a ells, podrien ser l'inici del projecte.

Objectius i continguts

Com a objectiu general es tractava d'utilitzar els coneixements base de tipologia textual i d'ortografia adquirits per aprofundir-los i, a la pràctica, avançar en

l'adquisició de nous continguts en la línia de la informació i el llenguatge periodístic.

El conjunt de continguts es va definir breument de manera molt simple:

Procediments	Conceptes	Actituds
<p>Reconeixement de les notícies informatives i d'opinió i la relació amb l'escrit descriptiu, expositiu i argumentatiu.</p> <p>Observació i lectura de diferents tipus de notícies en marcs diferents: diaris, una revista de poble, una revista d'estudiants.</p> <p>Producció de notícies informatives tot seguint l'estructura i les parts convencionals.</p> <p>Creació i redacció de notícies de la revista.</p>	<p>Estructura i parts de la notícia informativa.</p> <p>Estructura de l'article d'opinió.</p> <p>Aproximació al llenguatge periodístic.</p> <p>Repàs de les regles generals d'accentuació de paraules i de l'ús dels signes bàsics de puntuació textual.</p>	<p>Desenvolupament de la capacitat d'organització del treball en comú.</p> <p>Sensibilitat per la correcció formal i l'ús de les regles d'ortografia i puntuació textual.</p> <p>Avaluació i revisió crítica de formes i continguts.</p>

Desenvolupament de l'experiència

Una vegada la idea va ser presentada a la classe i exposada, discutida i acceptada, va començar el sistema de pactes i la pluja d'idees sobre temes de possible tractament. També se'ls va anunciar que treballarien en equip cooperatiu i que era necessari la formació d'equips heterogenis, amb la idea que els més hàbils en determinades capacitats havien d'ajudar els altres, i l'assignació de temes pactats a cada grup, on s'havia de negociar les tasques que s'havien de fer. No puc obviar que en aquesta fase vaig comptar amb la col·laboració de dos alumnes de CAP de la UAB, l'Àlex i el Xavier, els quals tenia assignats com a tutora de la seva fase de pràctiques i que ràpidament van acceptar la

proposta i afegir-se al projecte. Aquest fet també em va permetre estar en una posició privilegiada, ja que em facilitava el canvi de paper de professor ensenyant i integrar-me en un segon pla com a profe «guia». I va començar cada equip el seu treball, que entre tots ens conduiria a un producte final: un embrió de revista escolar.

El canvi d'estratègia a l'aula va ser força positiva, encara que els alumnes topaven amb la greu dificultat que no dominaven els dos elements bàsics del treball cooperatiu:

- Cada equip treballava temes diferents amb pautes escrites que els anaven marcant la manera i les activitats que havien de dur a terme, però, malgrat la pauta, els costava el treball autònom i depenien massa de la presència del

54 Didàctica

professor com a ensenyant (no com a – Els costava el sistema d'estratègies de comunicació dintre dels equips.
guia) i de la recerca de la seva aprovació a cada moment.

Llegeix i observa les dues notícies i completa la informació de forma personal, per després posar-la en comú amb el teu grup

	A	B
Titular		
Referència a l'agència, periodista o procedència		
Presència de <i>lead</i>		
Cos de la notícia (resum breu)		
Tipus de notícia. Per què?		
Sabies alguna cosa del tema? Què?		
Escriu les dificultades que tinguis per fer aquesta tasca		
POSADA EN COMÚN DELS RESULTATS: apunta algun suggeriment que el grup t'hagi fet per millorar aquestes respostes		

Ara construireu i redactareu una notícia informativa inventada. Podeu escollir un d'aquests temes, però primer cal planificar-la:

- La directiva del C. F. Barcelona cessa Van Gaal.
- Brad Pitt es retira a un monestir budista i abandona el cinema.

Què sabem del tema de la notícia?	
Qui o què?	
Quan?	
On?	
Com?	
Per què?	
Proposeu un titular	

Pauta per a la planificació i redacció d'un text expositiu

- Tema:
- Com i on busquem la informació:
- Assignació de tasques:

- Guió inicial sobre el tema: (Us pot ser de gran ajuda preguntar-vos «què, on, per a què, qui...» seguits de verbs —és, està, serveix, assisteix, funciona...).

- Un cop recollida la informació i compartida pel grup, revisió i ajustament del guió definitiu. Escriu-lo.

Per estructurar el text, seguiu els passos següents:

- Redactar un començament apropiat que encamini el lector cap al tema que heu de desenvolupar.
- Redactar el cos de l'escrit sense perdre de vista que heu de conduir el lector amb claredat i amenitat que entengui el que esteu exposant, evitant que li quedin dubtes i preguntes sobre allò que li expliqueu.
- La part final o conclusió ha de deixar clara la idea que voleu destacar.

Però a la vegada s'anaven produint avenços sorprenents: es prenién cada tasca d'una manera molt més activa i interessada, no oposaven resistència ni protestaven quan els tornaven els esborranys per tornar a corregir, acceptaven repetir les coses per millorar-les i apuntaven els suggeriments, revisaven els productes abans de lliurar-los i amb més naturalitat tenien cura de la presentació, bona lletra,

correcció de faltes sintàctiques i ortogràfiques...

La fase final d'anar a l'aula d'informàtica per donar format a aquest embrió de revista, on cada equip tornava a escriure el seu article, s'anava produint a mesura que el treball passava totes les fases de revisió. Va ser maco quan, tot enllestit, un grup d'alumnes proposà continuar escri-

Fitxa-diari de grup

Dia	Tasques fetes	Comentari
	M1 M2 M3	
	M1 M2 M3	

El professor ha de prendre notes periòdicament i comprovar si els equips van assolint el conjunt de continguts que s'estan treballant: recollir graelles de treball, omplir qüestionaris, descriure, explicar i justificar conceptes i procediments..., comprovacions que responguin a la intenció d'observar, registrar i interpretar respostes i comportaments de l'alumnat, per tal de

decidir l'ajut necessari en la intervenció pedagògica. És a dir, fer diagnòsi per reorientar i situar on estem en el camí cap al punt on volem arribar. No és un premi o un càstig, sinó una reflexió per a l'alumne i per al professor sobre el grau d'aprenentatge dels continguts referits en els objectius didàctics de la unitat.

Oferta escolar 1999-2000

Passeja't per la Història de Catalunya

El Museu d'Història de Catalunya és un recurs per a treballar les ciències socials

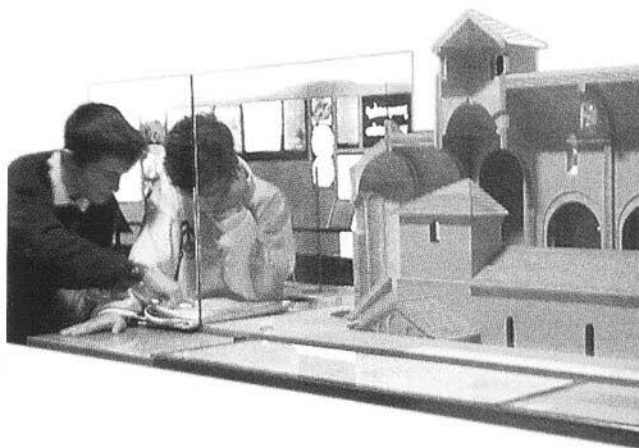
- Activitats d'educació infantil
- El Museu ens conta contes
- Itineraris temàtics de primària: habitatge, tecnologia, els antics, els castells
- Itineraris cronològics per secundària
- Taller de l'Historiador
- Laboratori de Socials per primària
- Itinerari sobre fons històriques i taller sobre la Guerra Civil, per Batxillerat
- Recorregut adaptat a educació especial
- Visites comentades
- Fem un dissabte al museu
- Servei d'educadors especialitzats
- Material didàctic per a tots el itineraris
- Abonaments escolars

Preus

Itineraris: 300 ptes. per alumne,
més 4.800 ptes. per grup - 1 hora
6400 ptes. per grup - 1 hora i mitja
8000 ptes. per grup - 2 hores
Grups sense monitor: 350 ptes per alumne.

Tallers: 300 ptes. per alumne, més 8.000 ptes. per grup.

Activitats infantils: 8.000 ptes. per grup.
Un grup són 30 alumnes màxim i amb un responsable.



Adreça

Museu d'Història de Catalunya
Palau de Mar. Plaça Pau Vila, 3
08003 Barcelona

Horaris

Dimarts, dijous, divendres i dissabte:
de 10 a 19 h
Dimecres: de 10 a 20 h
Diumenges i festius: de 10 a 14.30 h

Informació

Telefón 93 225 47 00 - Fax 93 225 47 58
Web: <http://cultura.gencat.es/museum/mhc>
A/e: kmhc@correu.gencat.es

Concertació de visites

Tel.: 93 225 42 44
[Http://www.bcn.es/IMEB/program.htm](http://www.bcn.es/IMEB/program.htm)

La preocupació per la manera de comportar-se els joves és un problema freqüent que posa en qüestió el funcionament de la societat i que l'escola no pot entomar sola. L'article analitza la tipologia dels nois, les vivències i actituds d'alguns professors i introdueix mesures per a la prevenció.

La violència altra vegada

Rosa Sellarès Viola

La violència com a expressió del malestar i de la desorientació de la societat

La problemàtica de la violència juvenil i de les seves manifestacions a l'escola segueix sent notícia. De tant en tant arriben notícies esgarrifoses —com no fa gaire des de Denver o d'Atlanta— que parlen d'actes de violència incomprensible i gratuïta perpetrats per joves. Tothom es pregunta el perquè i qui o què en pot ser responsable: la família, els mitjans de comunicació, l'escola, les armes... i com es que ningú no ha estat capaç d'adonar-se de les pertorbacions mentals de nois capaços de matar els seus companys d'escola.

Són casos extrems i rars de manifestacions de la violència, que hom tendeix a associar i barrejar amb altres mostres més freqüents d'agressivitat dels joves que,

si bé en la majoria dels casos tenen a veure amb l'expressió del malestar, poden tenir molt diverses causes i nivells de gravetat.

Vivim en una societat en contínua i ràpida transformació en la qual, en poc temps, s'han produït grans canvis en el terreny socioeconòmic que han afectat profundament les estructures familiars i educatives (Sellarès, 1997). La necessitat d'adaptar-se a aquests canvis ha generat desorientació i inseguretat (Michaux, 1996), i la por, recurrent en la successió de les generacions humanes davant de les actituds de la joventut, se suma a la més general que es trenquin els dies que contenen la violència. Més que preguntar-nos què cal fer amb la violència dels joves, no ens hauríem de preguntar què s'ha de fer amb aquestes pors i aquestes inseguretats?

L'escola i la violència

La preocupació per la manera de comportar-se dels joves hi és, però, a la majoria dels països occidentals. Sense que es pugui dir que els joves d'avui dia siguin més violents que els d'altres èpoques, ni que el fenomen de la violència a l'escola sigui un fenomen generalitzat, és innegable que els desordres psicosocials entre els joves han augmentat a la majoria dels països occidentals des del final de la Segona Guerra Mundial, i que assistim a un predomini de les «patologies de l'acte» (Milmaniene, 1995). Les consultes per problemes de conducta han esdevingut molt freqüents tant en l'àmbit psicopedagògic com en el clínic; en general, es detecta un augment

d'agressivitat en les transgressions dels adolescents, i el fet que els joves hagin d'estar fins als setze anys a l'escola ha facilitat el canvi d'escenari d'alguns conflictes que, si fins ara apareixien al carrer, ara ho fan dins les escoles.

El de la violència juvenil és un problema que posa en qüestió seriosament el funcionament d'aquesta societat dita del «benestar» i que desborda l'escola, que no el pot entomar sola, però que tampoc no el pot negar ni defugir.

En el nostre país, l'alarma ha coincidit amb la implantació de la reforma. No és estrany, tenint en compte el gran canvi que ha comportat en la vida dels instituts i en les característiques de la població atesa, entre la qual hi ha molts nois i noies que no volen o no poden seguir els aprenentatges i per als quals les mesures habituals per al tractament de la diversitat no semblen ser suficients. El que preocupa els professors no són tan sols els actes agressius d'alguns nois, que certament poden resultar molt disruptius i destarotar el funcionament de les classes, sinó l'excessiu nombre d'alumnes que no s'adapten al ritme de l'escola i que expressen el seu «mal-estar» a l'escola a través de conductes «turbulentes».

Les manifestacions dels comportaments violents

Els comportaments dels nois i de les noies —però fonamentalment nois—¹ que són motiu de preocupació són molts i s'estenen en un continu. Per tal d'ordenar-los podríem tenir en compte a què o a qui s'adrecen les conductes agressives (companys, mestres, objectes...) i situar-los en relació amb dues dimensions bipolars: la dimensió manifesta o latent, i la dimensió destructiva-no destructiva (Frick, 1998).

Entre la conducta manifesta i no destructiva o d'oposició, hi trobaríem per exemple, conductes com enfadar-se sovint, empipar, desafiar les demandes dels adults, la tossuderia o les rebequeries.

Els atacs als altres companys, la provocació, la crueltat, les baralles, l'actuació venjativa, es podrien considerar manifestacions d'agressió destructiva i manifesta.

Dir mentides, fer focs, robar o actuar vandàlicament, serien comportaments que se situarien a les dimensions destructiva i latent.

Les dimensions latent i no destructiva podrien estar representades per les in-

fraccions de les normes, les fugues, l'absentisme...

Però a part de classificar les actuacions violentes, per tal de comprendre'n la semiologia, i de pensar en possibles intervencions, caldrà també (Sellarès, 1998):

- a) Considerar les conductes agressives com a símptomes d'un malestar excessiu que són resultat i moltes vegades l'origen del fracàs de la negociació i de la paraula.
- b) Tenir en compte el valor comunicatiu dels incidents i, per tant, el context en el qual s'ha produït i el procés que els ha precedit.
- c) Donar més importància a la reflexió sobre les causes d'aquest malestar i les formes d'apaivagar-lo, més que no pas a la descripció —de vegades morbosa— de les seves manifestacions o a la recerca quimèrica de fórmules definitives per eliminar-lo.
- d) Valorar en cada cas les conductes agressives o violentes, que poden ser molt variades i respondre a diferents motivacions, malgrat que es tendeixi a percebre-les tenint en compte tan sols el que és més aparent i a jutjar-les d'acord amb el valor d'un grup de referència. Els incidents estan protagonitzats per individus —perpetradors o víctimes— que tenen unes característiques personals, unes actituds i unes motivacions —conscients i inconscients— determinades.

1. Els nois tendeixen a presentar més problemes de conducta que les noies. A l'edat escolar, la proporció es de 4 a 1, mentre a l'adolescència és de 2 a 1, sempre a favor dels nois. De tota manera, les noies presenten més problemes de conducta no agressiva que no pas els nois (Frick, 1998).

La tipologia dels nois violents

La tipologia dels nois i les noies que preocupen per la seva manera de comportar-se respon a diferents trajectòries (Sellarès, 1999) i és tan variada com la dels incidents que protagonitzen. Es pot tractar de nens o joves que:

- responen amb una violència «sana» a determinades situacions o provocacions;
- expressen la frustració, el rebuig, la desesperança i la impotència (davant, per exemple, de situacions repetides de fracàs. Com es pot sentir un nen que durant tres anys no ha aprovat ni una sola assignatura?);
- com a adolescents normals que són, assagen la transgressió i posen a prova l'adult, moltes vegades emparats en el grup;
- son impulsius i s'adapten malament al ritme escolar;
- pel seu origen social o ètnic se senten molt distanciats de la cultura de l'escola;
- presenten trets psicopàtics, problemes psicopatològics greus o
- veritables problemes de conducta que requereixen assistència especialitzada i la coordinació de diferents recursos.

Hi ha, doncs, grans diferències entre les conductes agressives o violentes, i entre les persones —professors i alumnes— que les protagonitzen. També n'hi ha entre les zones on es troben les escoles i entre les característiques de les institucions. Sembla clar que com més organitzades i cohesionades estan les institucions, i com més esforços de caire didàctic i tutorial s'es-

mercen per adaptar la vida de l'escola a les necessitats i interessos de tots els alumnes, menys problemes de disciplina i de conducta apareixen a l'escola. Tot i així, la desorientació i el desànim no afecta només els professors que estan poc disposats a canviar la seva manera d'impartir les classes per tal d'adaptar-se a les noves circumstàncies, sinó també professionals i equips que s'han implicat i han treballat per adaptar-se a les característiques de l'alumnat i als requeriments de la reforma. Tothom pensa que cal fer alguna cosa, però ningú no sap ben bé què és el que cal fer.

Les respostes dels professors

Sovint, els professionals han d'enfrontar-se a situacions difícils, han de prendre decisions i se senten poc ajudats per les institucions, en les quals el cas més freqüent és que davant d'un incident o d'un conflicte hi hagi punts de vista irreconciliables, per la qual cosa no sol ser fàcil negociar i adoptar acords en relació amb normes de comportament o mesures de disciplina.

Les actituds i les intervencions dels professors davant de les situacions conflictives es veuran influïdes per: la pròpia història i les característiques personals del professional, les seves teories en relació amb les causes de l'aparició de les conductes turbulentes i la manera de controlar-les, la seva experiència professional, la seva ideologia personal i el context socioprofessional en el qual desenvolupa la seva tasca docent.

Algunes *vivències i actituds observables* entre els professors poden ser:

– *La dificultat per relacionar-se amb els nois (o noies) «turbulents»*, que són sovint nois que expressen alhora el desig de ser acceptats i l'expectativa de ser rebutjats i que, amb les seves actuacions destinades a provocar l'adult, semblen voler assegurar el compliment d'aquesta expectativa.

En la seva recerca de límits i en l'expressió de la seva ràbia, alguns nois aconsegueixen ser rebotats d'un àmbit a l'altre. La família diposita en l'escola l'esperança que aquesta institució li posi límits; l'escola recorre als professionals, orientadors, psicòlegs dels serveis socials, terapeutes, etc. En els casos més greus es convoca la policia o els serveis psiquiàtrics. Tothom espera que els altres aconsegueixin allò que ells no han pogut aconseguir i els comportaments dels nois encarnen la frustració de tots.

– *No poder-se diferenciar dels nois i no poder imposar límits ni castigar la transgressió*, la qual cosa no ajuda gens que els joves puguin arribar a modificar la seva manera de portar-se a partir del sentiment de culpa i de la necessitat de reparació.

– *Protegir-se en l'exercici burocratitzat del rol professional i limitar-se a complir l'encàrrec administratiu*, tot mantenint la màxima distància afectiva davant la problemàtica dels nois, és una altra forma de defensar-se de l'ansietat, la qual pot portar a un tractament massa

«judicialitzat» dels incidents provocats pels joves.

– En aquesta mateixa línia de *distanciaments dels nois*, de vegades s'observa un profund menyspreu pels joves en general i per alguns en particular. Sense caure en conductes autoritàries, alguns professionals adopten una actitud de menysvaloració que transmet un missatge clar d'incapacitat i d'inadequació, no convida al diàleg, i fa que els joves sentin por.

– Una altra reacció del professional, probablement la més freqüent, és la de *sentir-se sol, aïllat i desemparat* davant de problemàtiques que el desborden i posen en perill la seva autoestima personal i professional. Quan no poden controlar la classe o es troben davant d'alumnes als quals l'assignatura que imparteixen no els diu res en absolut, veuen ensorrar-se el seu ideal professional. Senten que el fet d'haver estat un bon professor i d'haver estudiat i dedicat interès i esforç a la seva disciplina no els garanteix l'exercici de les seves habilitats professionals perquè, en segons quines circumstàncies, no es compta amb un marc que ofereixi unes mínimes condicions per a l'establiment de relacions d'ensenyament i aprenentatge adequades.

Aquest sentiment d'impotència per no poder desenvolupar la tasca professional ni l'encàrrec d'ensenyar determinats continguts pot portar a la recerca de solucions expeditives, a demandes d'auxili

desesperades, a la il·lusió que vingui algú a dir què és el que cal fer o a certificar la necessitat d'apartar determinats alumnes. En els casos més extrems, es pot caure en l'adopció definitiva del paper de professor cremat o la deserció professional.

Les actituds dels professors com a individus dependran, però, de les de la institució. Davant de les conductes clarament violentes o simplement «turbulentes» els centres, com a tals, poden reaccionar de maneres diferents: es poden inhibir, poden eliminar-les, expulsant els suposats inductors del comportament no desitjat, poden reprimir-les, o intentar, en la mesura que sigui possible, elaborar-les i reconduir-les.

Si bé és un recurs que, de manera més o menys explícita, s'empra sovint, l'expulsió dels alumnes més conflictius vol dir tan sols traslladar els problemes a altres centres i negar les dificultats d'atendre el conjunt de la població.

Recórrer sistemàticament a l'expulsió o ignorar, per exemple, que els alumnes «es maten» pels passadissos o que determinats alumnes o col·legues suporten situacions indignes, són maneres d'actuar freqüents en alguns centres en els quals molts professors consideren que ja fan prou intentant ensenyar alumnes que no volen aprendre i que no tenen per què fer-se càrrec de les mancances de la socialització primària i de la poca responsabilitat dels seus alumnes. De vegades, quan el malestar esdevé difícil de tolerar i les institucions no poden entomar la conducta difícil dels alumnes,

els problemes transcendeixen fora de l'escola. L'alarma i el malestar solen acabar, però, tornant a la institució.

Què s'hi pot fer?

Com s'ha dit, de conductes violentes o agressives n'hi ha de moltes menes i no sempre són els alumnes els únics responsables que apareguin. Totes elles són formes de comunicació i com a tals tenen un determinat valor, unes motivacions, uns destinataris, uns intèrprets, unes conseqüències i unes respostes. Es tracta d'un problema complex i multideterminat, en l'anàlisi del qual es molt fàcil caure en el dramatisme i/o en les simplificacions excessives.

Un cert grau de repressió a l'escola és legítim. El pas de la natura a la cultura comporta una violentació i l'escola té i ha tingut una funció de control. L'accés als coneixements requereix un esforç i un cert respecte a la tradició en la qual s'han construït. L'escola té dret a imposar unes normes i a sancionar la seva infracció i a exigir l'assoliment d'uns coneixements mínims a la majoria dels alumnes, tot i que, en determinats casos, calgui rebaixar els plantejaments fins allà on exigeixin el nivell i les capacitats d'aprenentatge dels alumnes.

La dificultat rau a decidir aquests mínims i a conciliar a l'escola els processos i ritmes d'aprenentatge de nois que, per les raons que sigui, no estan disposats a acceptar un mínim compromís, ni a treballar

per incorporar uns coneixements que no es donen graciosament i que cal adquirir amb esforç, i els d'aquells nois que accedeixen a l'escola amb la disponibilitat necessària.

Què és prioritari, mantenir nivells i prestigi o proporcionar un sentit de pertinença institucional a la gran majoria dels alumnes? Com conciliar les necessitats de la institució de complir el difícil encàrrec de transmetre uns coneixements mínims tot atenent els individus, les dels professors de preservar la seva autoestima professional i la de tots els alumnes d'aprendre i de trobar un sentit de pertinença a la institució?

Les respostes a les conductes turbulentes dels alumnes estaran en relació amb la coherència en la resposta a aquestes qüestions i al grau de profunditat amb què cada institució s'hagi interrogat arran dels objectius i l'organització de l'escola.

La postura més madura i l'única via possible sembla la que consisteix a intentar mantenir el malestar dels professors, dels alumnes i de la institució en el seu conjunt dins d'uns límits raonables i contenir, elaborar i reconduir les situacions problemàtiques. No es fàcil i no hi ha receptes llestes per ser emprades, perquè, com s'ha dit, no es tracta d'un problema específic de l'escola, perquè hi ha moltes menes de subjectes i de conductes violentes, igualment com hi ha moltes menes d'institucions i de professors.

Calen sobretot plantejaments institucionals que permetin plantejar a cada centre i de manera clara i honesta fins a quin

punt els recursos organitzatius de l'escola responen a les capacitats i els interessos de tots els seus alumnes, quin és el sentit vertader de les conductes violentes d'alguns alumnes, i de les respostes donades per la institució, i com exercir la prevenció.

Cada centre haurà de decidir com fer front als conflictes i a quines estratègies —que aniran estretament associades a les adreçades a l'atenció de la diversitat— donarà prioritat. Igualment haurà de decidir com les implementa, com en segueix el desenvolupament i com les avalua.

Les possibilitats són moltes i entre les mesures que semblen resultar profitoses hi hauria les que cerquen:

- la implicació dels pares i de la comunitat;
- l'acompanyament i el suport, per part de la institució, dels mestres i tutors en la presa de decisions;
- la identificació precoç de les situacions conflictives;
- la formació de professors i alumnes en relació amb la gestió i la resolució de conflictes;
- la incorporació en el currículum del que són els conflictes i de com tractar-los;
- l'organització democràtica de la institució i del treball a l'aula (grup cooperatiu, treballs, projectes...).

Però cap d'aquestes mesures tindrà èxit si no parteix d'un procés de reflexió i d'un compromís institucionals. Cercar i implementar els recursos possibles a cada centre és difícil i costós: requereix la implicació dels professors, temps per pensar i parlar i suport de les administracions.

Un cop decidit i iniciat aquest procés de reflexió, pot resultar útil incloure experts que, per la seva experiència i formació o pel seu coneixement de les dinàmiques institucionals, del diagnòstic i tractament de trastorns psicosocials, etc., puguin aportar una mirada complementària i facilitar un cert distanciament, imprescindible per a l'anàlisi de conductes que solen comportar el patiment dels individus i dels grups. De poc servirà, però, aquest suport si no va acompanyat de la implicació i de la capacitat de qüestionar-se i de canviar dels equips docents.

Bibliografia

- MICHAUD, Y. *La violence apprivoisée*. Paris: Hachete, Questions de société, 1996.
- FRICK, P. J. *Conduct Disorders and Severe Antisocial Behavior*. New York: Clinical Child Psychology Library, Plenum Press, 1998.
- MILMANIENE, J. E. *El goce y la ley*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- SELLARÈS, R. «El fenómeno de la violencia juvenil. Dimensiones para su análisis». *Prevenció* (13); març 1997.
- SELLARÈS, R. «Violència i escola». *Perspectiva Escolar*, 1998.
- SELLARÈS, R. *Escola, família i alumne*. Documentació de les Jornades «Violència i Societat». Girona: Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, 1999.

L'article explica detalladament com es va organitzar i fer el Plenari dels infants i dels adolescents a la ciutat de Lleida, amb l'objectiu d'impulsar la formació cívica i política per a la participació ciutadana i també perquè la veu dels infants i dels joves pugui ser escoltada pels adults i transformar-se en acció.

El Plenari dels infants i dels adolescents

*M. Glòria Peret Llovera
Joan Ballesté Almacellas*

Institut Municipal d'Educació. Lleida

Introducció

En una societat democràtica és important que els membres que la integren en vulguin ser membres actius, per bé que aquesta activitat es desenvolupi a diferents àmbits.

«Un aspecte altament significatiu —però sovint massa oblidat— de l'educació de les persones és el de la formació per a la participació en els afers col·lectius. La formació per a la participació activa no ha de constrenyir-se a la simple transmissió de coneixements i missatges: participar, actuar, és ja una forma d'educació pròpia.» (Carta Municipal per a l'Educació, 1998)

Participar és intervenir d'una manera més o menys directa en les decisions i accions de tot allò que afecta o té alguna cosa a veure amb la persona.

Contribuir a una bona convivència, ja sigui en el si de la família, a la feina, a l'escola, en els diferents àmbits de relació social, és ja un inici d'aprenentatge en la participació.

Si anem més enllà i ens impliquem en la col·laboració, la cooperació, per a la realització de tasques col·lectives, la nostra participació esdevé més activa, dinàmica i eficaç.

Hi ha encara un tercer estadi que comporta molt més compromís, més implicació, com és prendre part en la gestió dels afers col·lectius, en la presa de decisions, en el rendir comptes...

Tot plegat, però, requereix un aprenentatge, una exercitació en la participació activa, en la recerca d'informació, en l'interès per l'individual i pel que ens és comú. És anar prenent consciència que com a membre de ple dret d'una comunitat, d'una societat, no podem viure'n al marge, no hauríem d'inhibir-nos de tot allò que d'una manera o altra pot afectar-nos a nosaltres com a individus i a la resta de persones com a col·lectivitat amb qui compartim vida, espai, treball, necessitats, problemes, satisfaccions...

La ciutat, el poble, és l'indret, el marc d'actuació, on aquesta cultura de la participació pot realitzar-se en tota la seva dimensió. I els ciutadans i les ciutadanes tenen el dret i el deure d'exercir la seva ciutadania i de ser membres actius, si volen, de la societat que els uneix.

Concepte, el de ciutadania, que inclou també, si bé de vegades s'oblida, els més petits i les més petites, els més joves de la nostra societat: els nens i les nenes, els nois i les noies.

Considerant, doncs, els infants de la ciutat com a membres de ple dret de la ciutadania, necessàriament, la seva veu ha d'unir-se al conjunt format per aquelles que ajuden a construir el projecte de la Lleida del futur.

«Fomentar la participació tot obrint-li els camins necessaris i entenent-la com un procés formatiu és, també —i potser la millor— una forma de manifestar la voluntat educativa per a la democràcia en la ciutat.» (Carta Municipal per a l'Educació, 1998)

És des d'aquesta perspectiva que l'Institut Municipal d'Educació «Ramon Barrull» de l'Ajuntament de Lleida vol contribuir a l'educació en la participació i ha volgut avançar en aquest procés impulsant la constitució del *Plenari dels infants i adolescents de la ciutat de Lleida* en el marc que li és propi: la competència de l'acció educativa municipal.

Què és el plenari dels infants?

Un òrgan consultiu, participatiu i de representació de la població infantil i adolescent de la ciutat de Lleida, creat pel seu Ajuntament dins l'àmbit competencial de l'Institut Municipal d'Educació.

El Plenari dels infants és una proposta de participació activa en la vida de la ciutat adreçada a tots els nois i noies. Els dona el paper de protagonistes, els atorga la paraula, perquè s'expressin lliurement i aportin la seva particular visió de la realitat.

La creació d'aquest òrgan de participació respon també a l'interès per aconseguir que els adults aprenguin a reconèixer els infants: a escoltar i a entendre les seves necessitats i els seus drets.

Quines finalitats té?

- Educar els infants en el dret a ser ciutadans actius, possibilitant la seva participació en els afers de la vida col·lectiva que els són propis o pròxims en virtut de la seva edat, mobilitat, personalitat i de les seves tasques diàries.
- Garantir als infants l'oportunitat d'expressar les seves inquietuds de manera autèntica.
- Disposar d'un òrgan consultiu per donar a conèixer als adults el punt de vista dels nois i noies, dels nens i nenes, en aspectes relacionats amb la ciutat.

Un Plenari per «canviar la ciutat», no pas un joc d'imitació del comportament dels adults, ni una proposta per aconseguir els infants.

Objectius

- Establir un canal de participació dels infants en la vida activa de la ciutat.
- Possibilitar i organitzar l'expressió dels

criteris dels infants respecte al seu entorn educatiu, cultural, de lleure i urbà.

- Establir la relació dret-responsabilitat com a manera d'afavorir el procés de socialització.
- Canalitzar les iniciatives i les propostes de millora de les condicions del desenvolupament de l'activitat, a escala municipal, dels infants i adolescents a través del debat i de l'acord representatiu.
- Educar els infants en la participació representativa i democràtica.
- Aconseguir que la veu dels infants obtingui la consideració que mereix.
- Fer que els infants coneguin els òrgans de govern de la ciutat de Lleida.
- Articular un òrgan de consulta de l'Ajuntament pel que fa a les propostes que afecten els infants i els adolescents de la ciutat.

Estructura

Formen part del Plenari dels Infants i dels Adolescents tots els nens i nenes elegits a l'efecte, en un nombre de dos representants per cada centre —públics i d'iniciativa privada—. Les seves edats van dels dotze fins als setze anys, les corresponents als cursos d'educació secundària obligatòria (ESO).

El Plenari, el presideix un noi o una noia elegit entre els representants dels centres.

En Sessió Anual Constitutiva, el Plenari es dotarà, per elecció lliure dels seus membres i entre ells, dels òrgans de govern següents:

1. Un president o presidenta que moderarà els debats i posarà els acords a votació. El president o presidenta representarà el Plenari en les institucions i en els actes als quals sigui convidat el Plenari.

2. Un vicepresident o vicepresidenta, que donarà suport al president/a i l'ajudarà en l'administració de les sessions. També acompanyarà el president o la presidenta en el desenvolupament de les funcions esmentades en l'apartat anterior.

3. Un secretari o una secretària, que coordinarà la confecció de les ordres del dia, custodiarà les actes de les sessions i durà el recompte de les assistències i absències en les diverses sessions.

4. Un vicesecretari o una vicesecretària, que donarà suport al secretari o secretària en l'administració de les tasques que li siguin encomanades.

5. Aquests òrgans de govern compondran la comissió permanent del Plenari, la qual rebrà tot el suport de la Regidoria d'Educació, a través del seu Institut, a l'hora de dur a terme les seves tasques.

Els membres del Plenari seran elegits per un període de dos anys. Tanmateix, a l'inici del curs escolar vinent —1999/2000— es renovarà el 50% dels/de les representants. La resta de cursos, els representants seran bianuals.

Procés seguit per a la constitució del Plenari dels infants i dels adolescents

Al començament del curs 1998-99, durant el mes de setembre, vàrem presentar als equips directius dels centres de secundària el Projecte de participació que es volia endegar, des de l'Institut Municipal d'Educació, amb els nois i noies de la ciutat.

Demanàvem la col·laboració del professorat dels centres en el sentit que actués com a dinamitzador del procés entre el seu alumnat, facilitant espais i moments de trobada als nois i noies perquè poguessin conèixer primer la proposta que se'ls presentava i posteriorment, si estaven interessats a participar-hi, poder debatre i posar en comú les seves inquietuds, necessitats, propostes, etc., respecte de la ciutat.

Durant els mesos d'octubre i novembre els nois i les noies dels disset centres de secundària que es van comprometre en aquest Projecte van anar treballant amb els materials que se'ls va facilitar des de l'IME i es dugueren a terme els processos electorals pels quals dos alumnes representarien el total dels escolars del centre al Plenari dels Infants i dels Adolescents.

El dia 16 de novembre va tenir lloc una reunió prèvia de presentació dels membres electes i entre tots ells van decidir com es triarien els representants de la Comissió Permanent en la sessió constituent.

El dia 20 de novembre es constituïu formalment amb 34 nois i noies el Plenari



dels infants i dels adolescents, coincidint amb la celebració anual de l'aprovació per part de l'ONU de la «Carta Universal dels Drets de l'Infant» i va tenir lloc l'elecció dels càrrecs de president, vicepresident, secretària, vicesecretària i vocal.

En conjunt són 2.315 nois i noies d'entre dotze i setze anys, que han començat a prendre part en aquesta experiència d'aprenentatge de la participació. Experiència educativa per a tothom, ja que implica fer un exercici continuat d'integració de la diversitat: acceptar els altres com són i tenir en compte tots els col·lectius que for-

men la societat amb les seves necessitats i els seus desitjos.

Calendari i pla de treball desenvolupat

11 de gener de 1999. Es varen reunir els membres de la Comissió Permanent del Plenari per establir el calendari de treball i la temàtica a debatre en cadascuna de les sessions, d'acord amb els suggeriments i les inquietuds manifestades pels nois i noies dels centres respectius durant les sessions prèvies a la constitució formal del Plenari.

72 Educació política

S'establiren com a dates de trobada les següents:

- 1 de març i 3 de maig. Sessió ordinària del Plenari.
- 24 de març i 12 de maig. Reunió de la Comissió Permanent.

Es va proposar que el dia 24 de maig l'alcalde de la ciutat rebés en audiència pública els membres del Plenari.

Al llarg d'aquestes sessions els debats van girar entorn d'una qüestió consensuada entre tots els nois i les noies: «Com ens agradaria la ciutat?» i entorn de tres àmplies respostes: «Més segura», «Amb més espais i possibilitats de lleure», «Més neta».

En les successives sessions de treball, als centres i en les sessions plenàries, s'analitzaren diversos aspectes entorn d'aquests temes, tals com: «A què ens referim quan parlem de seguretat a la ciutat?», «quan és que ens sentim segurs o segures?», «què ens genera inseguretat?»... i s'apuntaren algunes propostes per millorar la seguretat dels nois i les noies, dels nens i les nenes.

El tema dels espais i de les possibilitats de lleure es va abordar des d'una perspectiva molt pràctica. S'acordà que cada centre faria una proposta completa a l'entorn d'un espai de lleure de què es vulgui disposar a la ciutat: Lloc on s'ubicaria, tipus d'activitat que s'hi faria, motius pels quals es demana aquest espai i una descripció i explicació de l'espai o equipament que es

proposa. Els representants de cada centre haurien d'exposar en la sessió plenària corresponent la seva proposta tenint en compte:

- a. Que les propostes siguin coherents amb la grandària de la ciutat.
- b. Que es puguin fer. Que siguin realitzables.
- c. Que siguin atractives per als nois i noies.
- d. Que fomentin comportaments cívics.

No cal dir que aquestes consideracions són fetes pels membres del Plenari que, a més a més, s'encoratgen mútuament a treballar amb entusiasme.

Tal i com s'havia previst, el dia 24 de maig, el Plenari dels Infants i dels Adolescents va ser rebut en audiència pública per l'alcalde de la ciutat. Hi varen ser presents també la Defensora dels Infants i el regidor d'Educació, així com alguns membres de la corporació municipal.

Tots ells van poder escoltar les consideracions i les propostes dels nois i noies sobre la seguretat ciutadana i de les possibilitats i els espais de lleure (vegeu text requadrat de la pàgina següent).

Es presentava, en definitiva, el resultat d'un treball fruit de l'esforç col·lectiu. Un treball en què els nois i les noies han disposat de l'oportunitat de tenir el paper de protagonistes, fent ús de la paraula, expressant-se, dient-hi la seva, actuant com a membres de ple dret de la ciutadania lleidatana, amb les seves experiències individuals i col·lectives, amb les seves

Audiència pública del 24 de maig de 1999

Propostes que han de sotmetre's a consideració per l'alcalde, la defensora dels infants i dels adolescents, els regidors i les regidores de la ciutat de Lleida.

Com ens agradaria la ciutat?

Més segura

Considerem que quan es parla de seguretat a la ciutat, bàsicament, són dos els conceptes que ens vénen al cap: la seguretat viària i la delinqüència.

Ens sentim insegurs quan anem sols, especialment de nit, pels carrers amb pocs comerços, no gaire transitats o bé que estan escassament il·luminats. Per contra, anem més segurs quan veiem que hi ha vigilància per part de les autoritats i quan passen per carrers on hi ha una bonal·luminació.

Per augmentar la sensació de seguretat dels nois i de les noies de la ciutat, proposem que:

Les autoritats posin més vigilància, sobretot en els carrers que considerem més conflictius.

També caldria millorar la il·luminació en alguns carrers.

I, finalment, pensem que el servei d'autobusos hauria de perllongar els torns de nit per tal de poder tornar a casa d'una manera tranquil·la.

Amb més espais i possibilitats de lleure

De les propostes presentades a fi de tenir més espais i possibilitats de lleure, en destaquem:

- La construcció d'un parc vora el Teatre de l'Escorxador i d'una zona verda al seu voltant, cosa que requeriria el condicionament de la «Serreta» o «Balcó de Lleida».
- El condicionament o la construcció d'un local de lleure per als joves amb les instal·lacions següents: pub amb terrassa a la part posterior, jardí i equipaments per a l'esbarjo adreçats a joves d'entre dotze i setze anys, cafeteria i poliesportiu.
- L'arranjament de l'edifici de Magisteri (avui en desús) i del centre educatiu annex per poder ubicar una ludoteca per als menuts, una sala de ball amb servei de bar (sense begudes alcohòliques), una piscina climatitzada, una zona esportiva i un esplai, per als joves.
- La creació d'un centre en el qual tothom pugui tenir accés a una xarxa d'ordinadors ben equipada, sobretot que compti amb mòdems connectats a Internet.
- La renovació del passeig per on passa el Canal de Seròs, al començament de la bordeta.

Una vegada treballades aquestes propostes, hem decidit que per fer de Lleida una ciutat amb més espais i possibilitats de lleure caldria:

Construir una pista de gel (una ubicació idònia seria prop del Camp d'Esports de la Unió Esportiva Lleida) i un espai polivalent per als joves on hi hagués: una sala de ball, un espai per fer tertúlies i una zona esportiva d'accés lliure per al gaudi de l'activitat física.

necessitats educatives, sanitàries, culturals i de creixement moral i intel·lectual, amb la seva capacitat de participació en els afers de la col·lectivitat i amb les seves necessitats de mobilitat i d'experiència del lleure.

La veu dels infants i dels joves és una més —dins la igualtat democràtica— de les que ajuden a construir el projecte de la Lleida del futur. La decisió més important

que cal prendre és donar als infants el paper de protagonistes, concedir-los la paraula, permetre que s'expressin. Per altra banda, els adults hem de saber-los escoltar, hem de sentir el desig d'entendre'ls i tenir la voluntat de prendre seriosament en consideració tot allò que diuen.

El Plenari dels infants ha de ser la veu que els adults, un cop l'hagin rebut i entès, puguin transformar en acció.

NOVETAT



Com ensenyar a llegir a l'ESO

La lectura des d'una perspectiva interdisciplinària

Joan Serra i Carles Oller, coord.
Pilar Bergal, Anna Juárez, Marta Mallarach,
Olga Plana i Lourdes Pujadas
PVP: 950 PTA

Ensenyar a llegir és alguna cosa més que ajudar a conèixer i reconèixer els sons de les lletres i els valors sonors dels seus encadenaments. Ensenyar a llegir és aprendre a construir conjuntament el significat del que hi ha escrit. Ensenyar a llegir és un acte intencional, planificat i ajustat a les necessitats dels aprenents.

Voldríem que la lectura d'aquest llibre propiciés un debat obert i enriquidor en el sí dels equips docents i dels claustres dels centres educatius.

R O S
S E N
S A T

Pep Baluja, mestre del Camp d'Aprenentatge de la ruta del Císter i mestre de Vila-rodona durant anys ens explica en aquesta entrevista reflexions i experiències viscudes a partir de la seva llarga pràctica docent, i es confessa enamorat, encara, de la seva professió.

Josep Baluja, mestre i ciutadà del món

Dolors Sanahuja

Fa 23 anys, un home d'origen gallec, català d'adopció, que es defineix com a ciutadà del món i mestre de professió i vocació, anà a raure a Vila-rodona, un poble de la comarca de l'Alt Camp, de terreny ondulat de secà, amarat de vinyes, ametllers, oliveres i d'avellaners plantats al voltant de les aigües del riu Gaià que nodreixen els horts familiars dels vilatans, que hi planten tota mena de verdures i arbres fruiters. L'encís de l'indret el colpí tan ràpidament que no tardà més de dos mesos a decidir que aquell era el seu lloc, que allí es quedava: «Són d'aquelles coses que no penses massa. T'hi identifiqués i et decideixes. Jo havia demanat aquest poble sense conèixer-lo, amb una idea de pas, i sense adonar-me'n vaig decidir quedar-m'hi. Sents un ambient acollidor de gent, de poble i t'hi quedes. Suposo que també hi va influir molt el fet que no estava arrelat

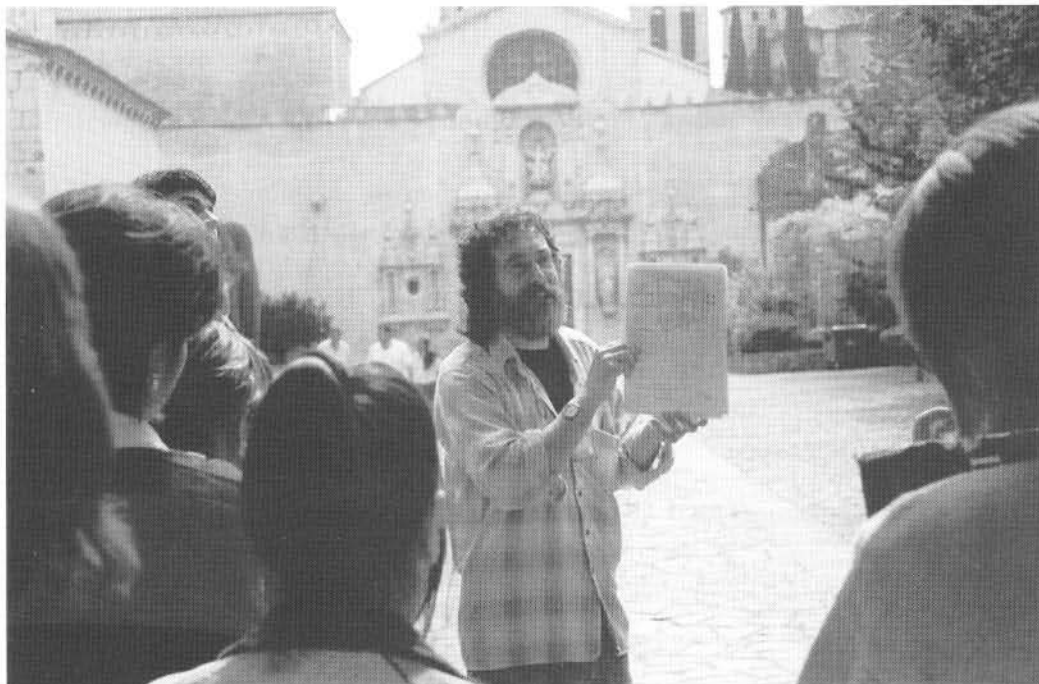
enlloc. Les persones que no estan arrelades enlloc tenen aquesta facilitat. Jo m'hi vaig trobar bé i ja n'hi hagué prou. I amb el temps arribes a formar part del paisatge.» *Aviat quedaren llunyanes aquelles terres de Galícia on havia fet els estudis de magisteri, encara no del tot convençut del camí que iniciava, però segur que aquella era* «la sortida millor per a qui no podia anar a la Universitat». *Llunyans quedaren també alguns dels interrogants inicials:* «Tinc el convenciment que fer de mestre és triar un bon camí. No n'he tingut mai dubtes, si hagués de tornar a decidir, novament decidiria fer de mestre.»

Quan arribà a Vila-rodona eren els primers anys de la transició. El poble rondava els mil habitants i hi havia tres mestres: «Érem tres mestres i vam acabar quatre, que són els que hi ha avui, més algun especialista. Jo vaig començar quan encara hi havia escola de nens i escola de nenes.» *El Pep fou mestre de Vila-rodona fins fa nou anys, quan deixà l'escola per enfrontar-se a un altre repte, engagar un projecte innovador, nou: posar en marxa el Camp d'Aprenentatge de la ruta del Císter. De fet, s'abocà de ple en la feina, on el vàrem trobar aquell magnífic dissabte assollellat del mes de maig. Era en el mateix rovell de l'ou fent el que més li agrada de fer, fent de mestre. I aquell era un dia rodó, perquè el seus alumnes eren també futurs mestres i a ells s'adreçava, sempre somrient, mentre els deia:* «Un mestre ha de ser un *showman*, el teatre hauria de ser una assignatura obligatòria en

el currículum.» *I mentre assenyalava un capitell de l'església afegia:* «Els nens són els vostres receptors, per això els heu d'ensenyar el codi. Vosaltres els donareu pautes i si s'ha entès i aplicat bé el codi, les regles, cada alumne farà segons les seves possibilitats. Massa vegades oblidem l'altre extrem del fil...» *Més endavant arrodoní:* «Si un nen o una nena s'equivoca en contestar, no importa; l'important és que raoni la seva resposta.» *I la reflexió teòrica sobre la pròpia experiència el portà a categoritzar:* «L'important no és aprendre's Poblet, sinó que Poblet serveixi per aprendre.» *I, així, desgranant frase rere frase, paraules de mestre savi, de persona que viu la feina amb passió, mesura i afabilitat, atreïa i encisava els joves estudiants, una afabilitat que era expressió viva d'aquella altra afirmació que no dubtà a defensar i aconsellar:* «La relació afectiva entre mestre/a i alumne/a és clau.» *I quan els estudiants per a mestre/a eren a la porta, a punt d'acomodar-se, el Pep acabà:* «No sé si paguen bé, no sé si fer de mestre/a té o no té consideració social, però sí que sé que la nostra feina és important.»

Els estudiants, amb el seu professor, emprengueren el camí de tornada. Nosaltres férem una pausa.

De tornada a l'aula on se'ns havia acollit, una aula tota guarnida de materials de treball, seïrem al voltant d'una taula i iniciàrem una xerrada on es combinà passat i present, reflexions sobre el sentit de la feina, la memòria de la pròpia història i la realitat actual.



L'esforç col·lectiu

«...Quan vaig arribar a Vila-rodona hi havia molta il·lusió per fer coses, eren temps de sumar esforços i iniciatives, de pensar i realitzar projectes...» *El contrast amb l'actualitat l'atura, calla un moment, i el comentari surt sol:* «Vam fer el que vam fer perquè vam coincidir en un moment d'optimisme col·lectiu, mentre que ara has de mantenir l'onada i, a vegades, et quedes sec amb els peus a la sorra.» *I, novament, l'enllaç amb el passat:* «Quan jo vaig arribar a Vila-rodona ja hi havia una escola amb unes persones que estaven interessades a treballar. Hi havia una escola feta, jo el que vaig fer va ser aportar, des de la meua joventut, noves propostes, a

vegades poc meditades. Una cosa era clara: jo sabia el que no havia de fer, però no sempre sabia què havia de fer i, per tant, assajava. Però l'escola feia colònies, els mestres acabàvem més enllà de les cinc de la tarda, es considerava que la professió pagava no només per les hores estipulades, sinó que hi havia un més a més...»

L'esforç col·lectiu, la il·lusió per un projecte engrescà tot un poble.

«Tot és producte de tot. Si l'escola és una entitat dins del poble amb categoria suficient perquè la gent la senti seva, tot projecte que elaboris a partir de l'escola serà acceptat per una àmplia part de la població i, per tant, el projecte sobrepassa-

rà el marc de l'escola i esdevindrà un projecte de localitat. Llavors tu formes futurs ciutadans a partir de treballar l'àmbit que els és més proper, la seva localitat. A Vila-rodonà, el projecte de poble passava pel fet que l'escola tingués vinyes, que les vinyes es conreessin i que de les vinyes sortissin els diners per generar productes per a l'escola.

»Tot aquest projecte va començar perquè hi havia una escola vella i calia una escola nova. L'Ajuntament va comprar uns terrenys per a l'escola nova, però no va invertir diners, sinó que va demanar la col·laboració de tot el poble per comprar terrenys. La gent va comprar un espai molt més gran del que es necessitava per fer una escola, però tot aquell terreny va servir per plantar-hi uns tres mil ceps, de manera que érem socis de la cooperativa, com una manera pràctica d'exercir la ciutadania i de lligar-nos amb el poble. Una part del terreny era erm i avui hi ha un bosc de pins, després de vint anys, un bosc que serveix de passeig per a la gent del poble. Però tot això no fou fruit d'una idea preconcebuda, sinó que anà sorgint sobre la marxa. Qui llaura la vinya?, ens preguntàvem. L'Associació de pares. Qui poda? Els padrins, els pares...»

Fins on ha d'arribar la implicació del mestre/a?

«T'hi has d'implicar, però el protagonisme el té l'àmbit que li correspon segons el moment. L'Associació de Pares, per exemple, és molt important que sigui protagonista. Pensem que el 70% de

l'educació d'un nano correspon a la família si la família falla, l'escola ho rep. L'escola construeix sobre construït i, per tant, l'Associació de Pares, l'Ajuntament, els nens i els mestres, tots tenen el seu àmbit i han de tenir el seu protagonisme. Però si el mestre està implicat en el projecte d'escola, l'escola tira endavant i els nens també.»

De tota manera, tots aquests projectes sobre la vinya, quina repercussió tenien en el treball diari dins l'aula?

«S'intentava que tingués tota la repercussió possible, però sense oblidar mai que els nens havien d'anar a l'institut i que allí no els jutjarien per si coneixien el procés de la vinya molt bé o no; per tant, calia preparar-los també d'acord amb els coneixements que se'ls demanarien, però prèviament havíem treballat tota la metodologia de lectura, que sabés llegir, que sabés apreciar la lectura, que sabés escriure, que sabés construir contes. Enfoques el món del camp segons l'edat. Hi va haver uns anys que vam detectar alumnes que tenien possibilitats de quedar-se al camp, els vam aconsellar d'anar a l'Escola de Capacitació Agrària i tenim gent que es van quedar a l'escola i gent que ha anat a l'Escola d'Enginyers.»

I com t'ho faries perquè aquesta forma de treballar pogués ser assumida per un entorn urbà?

«Tornem a l'element humà. Jo sóc possibilista. Veig exemples de persones que estan treballant en medis molt desfavora-

bles i són capaços de tirar endavant unes escoles. Una altra qüestió són els resultats acadèmics estandarditzats. La problemàtica d'aquests centres dels quals parlo és tan complexa que, m'imagino, l'anàlisi sintàctica, per dir un exemple, no és pas l'aspecte més prioritari a ensenyar. Però jo remarcaria un problema més gran que es dona, al meu entendre, en els nostres dies i és que l'impuls de mestres que existia s'està perdent. La primera matèria hi és. Què falta, doncs? Probablement falta que l'Administració s'hi impliqui d'una manera molt clara. Falta de tot, el nivell humà que dèiem per als mestres falta també a Inspecció, cal també en tots els nivells de l'Administració.»

Estàs dient que la comunitat educativa hauria de replantejar-se la política educativa de l'Administració?

«Penso que és una reflexió a la qual hem d'arribar tots. Penso que si hi ha una insatisfacció massiva per part dels ensenyants, si considerem que els resultats no són els que haurien de ser, no és cap disbarat pensar que cal seure i reflexionar-hi. Ara bé, jo no veig la causa perduda. És una qüestió que afecta tota la comunitat educativa. Cadascú ha d'assumir la responsabilitat que té i deixar de fer recaure les culpes sobre els altres. Jo no sé si el clima és o no favorable, no sé si s'han distanciat tant les coses que si s'asseu tota la comunitat educativa ens passarem l'estona llançant-nos les culpes els uns als altres. Però una cosa o altra s'ha de fer.»

El Camp d'Aprenentatge és com un

mirador, per allí passen escoles de tota mena i alumnes de totes les edats i al Pep, receptiu, no se li ha escapat que les aigües de l'ensenyament fa temps que baixen tèrboles: «S'està cremant molta gent; m'imagino que hi ha molta gent que es troba desemparada. A una escola no es pot anar a fitxar, però veus que hi ha personal molt bo, molt bo, gent molt honrada que s'està cremant perquè es troba desemparada, abandonada per tothom, per l'Administració, pels pares. És un profund sentiment de soledat professional. Però no sé si és per culpa de l'ESO això, s'hauria d'analitzar, perquè l'ESO estructuralment és una bona llei. De fet, la llei de la reforma només ha posat sobre la taula el que molts mestres ja feien. Jo penso que no s'ha descobert res de nou, l'únic que s'ha fet és intentar estandarditzar-ho, però el que no es pot estandarditzar és un model d'ensenyament com aquest per a tots els centres. La reforma ha sistematitzat allò que molts aplicàvem de manera assistemàtica i ho aplicàvem simplement per allò de l'instint didacticopedagògic que imagino que és l'instint que té tot bon professional.»

Tu treballes des de fa nou anys al Camp d'Aprenentatge de Poblet, on moltes escoles vénen per fer el Crèdit de Síntesi en alguns dels nivells de l'ESO. Com valores l'experiència?

«Els crèdits de síntesi són una experiència molt interessant, però molts professionals hi estan molt rebotats perquè no hi veuen ni el sentit ni la utilitat. És veritat que molts crèdits de síntesi són a la carta; és a dir, que els ho donen tot fet,

el professorat no fa res; en realitat és com imposar les antigues colònies, però ara integrat com a projecte curricular de l'ESO.

«Jo crec que la idea del crèdit de síntesi és una idea fantàstica, lliga amb el concepte que no cal inscriure una matèria a una hora i després una altra matèria, sinó que pots passar tot un dia treballant una sola àrea i funciona. És com l'equip de mestres, s'hauria de tendir a reduir-lo i generalitzar més les matèries. A Vila-rodonà érem quatre mestres, dos per als grans i dos per als petits i, als anys setanta, ens repartíem la setmana per dies i matèries: tot el dia fèiem una matèria amb una implicació més interdisciplinària per a 5è, 6è, 7è i 8è d'EGB.»

Ens has comentat que la teva feina és com un mirador de la realitat escolar. Llavors, creus que aquest desencís de què parlàvem fa uns moments es dona per igual en tots els nivells educatius?

«Hi ha uns nivells més castigats que altres, fins i tot persones que treballaven molt bé a primària, en passar a secundària s'han vist ofegades. Probablement s'hauria d'analitzar profundament què està passant. Nosaltres, que rebem un ventall molt ampli de centres veiem, per exemple, que l'escola rural manté encara una qualitat màxima educativa perquè continua incidint en els punts claus de la reforma, on el primer de tot no és l'organització de continguts, sinó preguntar-se: Com hem de treballar?, i després dir-se: Organitzem-nos! Un exem-

ple concret?, la feina que fem aquí. Passen molts grups per les nostres mans i el que nosaltres ens preguntem no és què els volem ensenyar, sinó qui tindrem davant i què podrem fer per entusiasmar-los. Nosaltres aplanem el camí: ells aprenen el gòtic i el romànic.

Quins consells donaries als futurs mestres?

«No m'agrada donar consells, però sí que els demanaria que valoressin tres principis pedagògics bàsics: Principi pedagògic primer, l'afectivitat. Cal fomentar aquesta relació. Som professionals que trebalem amb elements humans. Jo sempre he donat moltíssima importància a la relació, en allò que cada mestre/a deixa en cada alumne/a, que no és una doctrina, sinó una manera de ser i estar. Principi pedagògic segon, la formació; l'especialització ve de més a més. Principi pedagògic tercer, un mestre ha de saber ensenyar. I se'n pot aprendre de moltes maneres: a les escoles de mestres, a les escoles d'estiu, s'aprèn ensenyant i s'aprèn veient els altres com ensenyen. I també s'ha d'errar molt. Quan jo vaig començar, les coses anaven com anaven, i les escoles estaven com estaven. Tot l'aparell anava contra l'escola que somiava; el referent era Rosa Sensat, l'Escola d'Estiu i els contactes amb persones com Marta Mata i altres.

«El problema principal que pot entorpir l'establiment d'una relació d'afectivitat no és el nombre d'alumnes, sinó la manca d'una mentalitat humanista; l'especialització ha portat molts docents a pensar que

impartint coneixements ja n'hi havia prou. La Reforma ha provocat un daltabaix en aquest aspecte i molts professionals no estan disposats, o no en saben o tenen por d'assumir unes relacions més afectives amb el seu alumnat pel que implica de compromís.

»Els mestres som models, ho vulguem o no. Jo sempre penso en l'organització de la petita escola que nosaltres teníem. Si una gran escola es parcialitza i es fan petits equips responsables del seu àmbit i es prioritza la relació afectiva, la tutoria real de tot l'equip, jo penso que es donaria un gran salt. Quan diem que avui dia no llegeixen bé, no escriuen bé, no saben matemàtiques, jo penso que no és un problema de menys capacitat, sinó que no hi ha una tendència a treballar amb un mínim d'interès i coordinació.»

Al llarg de l'entrevista han anat sortint aspectes que configuren la teva manera d'entendre i viure el món. Llavors, més concret, quines fites et marques amb un/a alumne/a? Què té a veure el fer país i fer poble en la teva concepció?

«Jo penso que el que hem de fer són ciutadans. Si fas un bon ciutadà, no li costarà gens d'integrar-se en un poble, en una ciutat, en un país. Si comences a l'inrevés, des del meu punt de vista, estàs adoctrinant, estàs donant ja un model molt determinat. Si tu et plantejes fer un català o un gallec, m'imagino que has de partir d'unes pautes molt concretes i canalitzar-les; en canvi, si el que et proposes és fer un



ciutadà que serà català en el moment que ell vulgui, el procés canvia.

»Nosaltres com a ensenyants no tenim poder per dir què volem fer d'una persona. Nosaltres eduquem i prou. Penso que hem de començar per ser honorats amb nosaltres mateixos. Nosaltres som models, però no models a imitar, sinó persones que actuem davant de l'alumnat amb totes les contradiccions que vulguis, però amb honestedat i assumint-les. Cal donar les pistes suficients perquè cadascú pugui emprendre el vol d'acord amb les seves possibilitats, però hem d'evitar posar plom a les ales a través de tares ideològiques

molt precises que ja no formen part de la ciutadania, sinó d'una opció ciutadana.»

Però ara sembla que falten referents. Aquesta seria una diferència remarcable respecte dels anys setanta. Ara hi ha massa dispersió i manca temps de reflexió per decidir quins són els aspectes prioritaris. Potser aquest replanteig ens ha de portar a una educació més autogestionària i més popular...

«Mitjançant un marc. Hi ha d'haver un nivell de mínims que totes les escoles han de tenir clar. Després, cada escola, segons el seu projecte, pot fer el que vulgui. També ha d'haver-hi un nivell de màxims no controlable.»

Des d'una perspectiva matemàtica, una equació que digués «fer de mestre igual a felicitat», seria errònia?

«No seria una equació equivocada. Se suposa que la felicitat es compon de moltes coses i aquestes coses repercuteixen sobre la felicitat de fer de mestre i a l'inrevés. Per tant, estaria d'acord sempre i quan quedi clar que la felicitat de fer de mestre ve repercutida d'un estat d'ànim molt més general sobre altres aspectes de la vida.

»Vitalment necessito la capacitat de veure l'austeritat del paisatge de Vilatorrada cada matí, les relacions humanes que puc establir dia a dia, veure que cada dia encara tinc energia per treballar i, de tant en tant, fer un viatge a Itàlia.»

I cap a on creus que va el camí de la felicitat social?

«Crec que Marx encara no ha estat superat. Penso que el pensament del segle XIX encara és molt vigent.»

Si passes comptes, hi hauria alguna cosa que t'agradaria esborrar?

«La vida és com un llibre que s'ha d'escriure i no se n'han d'esborrar les pàgines ni les frases. Tot a la meua vida és assumible, possiblement perquè no m'han passat grans coses.»

Recordes algun mestre/a que t'hagi marcat d'alguna manera?

«Si, el meu padrí, que va anar a Amèrica a fer de *gaucho*. La seva filosofia vital em va fer deslligar de tots els dogmes que podia agafar. Una persona que et fa dubtar de tot, relativitzar-ho tot, t'està ensenyant un camí. Dels mestres, quan vaig anar a escoles de les ries baixes, on hi havia un mestre i vuitanta alumnes, el que funcionava era *el palo y tente tieso*, però això no em van marcar gaire; en tot cas en el sentit contrari, és a dir, em van ensenyar el que no havia de fer. Anys més tard, el projecte Rosa Sensat, Marta Mata, feren de paraigua general, però, per a la feina diària, també hauríem de citar quinze o vint mestres de l'Alt Camp que foren fonamentals perquè les coses hagin anat com han anat. No vull dir noms perquè m'espanta deixar-me'n. N'hi ha moltíssims.»

I, per acabar, et demanem la definició de la paraula mestre:

Mestre: «Professió magnífica, molt aporinada darrerament per tothom, però és d'aquell tipus de professió que sempre reviscola; sempre hi ha algú que ha tingut un mestre que li ha servit per anar per la vida. Jo penso que és la professió que més pot donar als altres.

»Tinc el convenciment total que fer de mestre és triar un bon camí. No he tingut mai dubtes al respecte, si hagués de tornar a decidir, novament decidiria fer de mestre.»

Pep Baluja, mestre de Vila-rodona, responsable del Camp d'Aprenentatge de la ruta del Cister, ha estat un plaer...

Eumo
Editorial
1979
1999
20
ANYS

Treballem per la difusió del coneixement
i la millora de l'educació



Eumo Editorial

Eumo és l'editorial de la Universitat de Vic

Carrer de Miramarges, 4. 08500 Vic

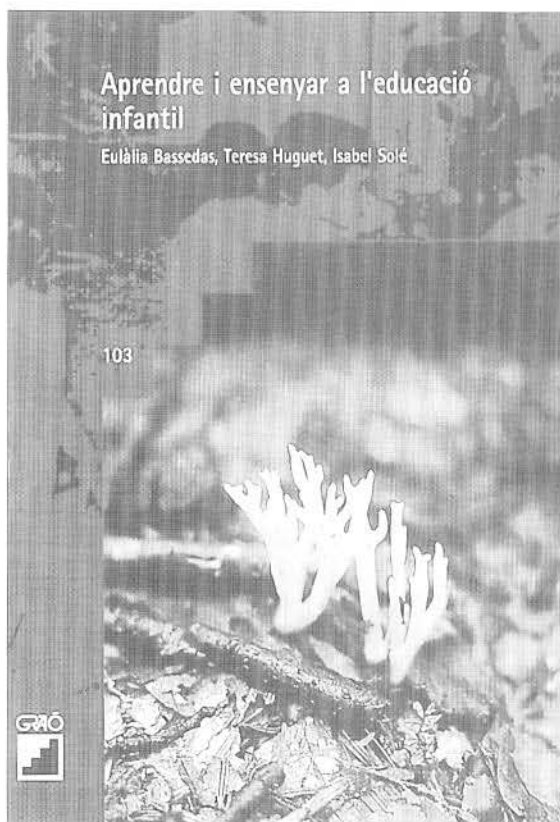
Has vist aquest llibre de Graó?

• **Aprendre i ensenyar a l'educació infantil**

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

Aprendre i ensenyar a l'educació infantil aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especificitats i peculiaritats dels dos cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i l'escolar...

En conjunt, l'obra pretén aportar idees i orientacions útils per analitzar i millorar el treball docent a partir del diàleg entre la pràctica quotidiana i els referents teòrics.

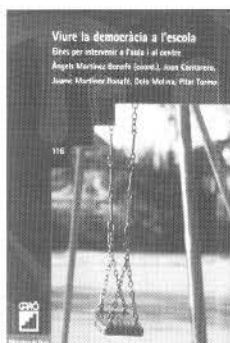
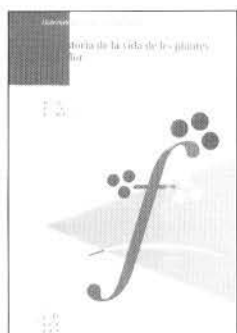


389 pàgines PVP: 3.995 PTA



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027-Barcelona

**Si voleu fer una comanda o rebre informació,
truqueu al Tel. (93) 408 04 64**



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

ARENY CIRILO, M. Dolors. *Avaluar per construir: eines de diagnosi i d'intervenció en la situació sociolingüística de l'escola*. Pròleg de Miquel Siguan. Vic: Eumo: Barcelona: Rosa Sensat, 1999 (Documents; 30)

Extracte de l'índex:

La construcció d'un context escolar ancorat en la realitat catalana; L'avaluació participativa; Reflexió i anàlisi individual sobre la situació sociolingüística del context escolar; recollida de dades de la situació sociolingüística escolar; Qüestionari d'anàlisi de la situació sociolingüística de la escola de primària

BARBERÀ GREGORI, Elena. *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé, 1999 (Innova; 6)

Extracte de l'índex:

Análisis de la nueva concepción de evaluación: ¿qué supone evaluar?; La evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje ¿para qué y qué evaluar?; Procedimientos

evaluativos renovados : ¿Cómo evaluar los conocimientos previos?, ¿Cómo evaluar el proceso?: instrumentos para la evaluación del proceso: diario de clase, portafolios, evaluación dinámica, entrevista, libreta de clase, pruebas escritas, etc., ¿Evaluar o ser evaluado?: más allá de la evaluación del alumno: la calidad educativa; Hacia la implantación de un sistema de evaluación integrado: una comisión de evaluación en el centro

El Batxillerat: currículum. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1999. 4 v. + 1 CD-ROM

Conté: Matèries comunes, Matèries de modalitat, Matèries optatives i un CD-ROM amb els currículums i materials de suport.

BÉDARD, Nicole. *Cómo interpretar los dibujos de los niños*. Málaga: Sirio, 1999

Extracte de l'índex:

Análisis e interpretación de los dibujos; Cómo evoluciona el dibujo del niño; Reac-

86 Novetats bibliogràfiques

ción del niño ante su dibujo; La orientación espacial; Las dimensiones del dibujo; Los trazos; La repetición de un mismo tema; La interpretación de los colores; Evaluación exhaustiva del dibujo; Algunos ejemplos de análisis e interpretación

LACASA, Núria; PASCUAL, Carina; TARÍN, Rosa M. *La història de la vida de les plantes amb flor*. Barcelona: Rosa Sensat, 1999 (Dossiers Rosa Sensat; 59)

LLEBOT, Josep Enric. *El canvi climàtic*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Medi Ambient; Rubes, 1997 (Monografies de Medi Ambient)

Extracte de l'índex:

Què és el clima?; Els cicles del canvi; El clima actual: el registre instrumental, el balanç d'energia, la temperatura, els vents a l'atmosfera, la precipitació, circulació general i clima; El clima del futur; Les evidències del canvi i les prediccions del futur; Els impactes del canvi climàtic sobre el nivell del mar i alguns ecosistemes

MORENO, Víctor. *Va de poesia: propostes para despertar el deseo de leer y escribir poesías*. Pamplona: Pamiela, 1998

Extracte de l'índex:

Primera estrofa: hacia una definición de lo poético; Tradición, folklore y carpeta de alumnos; Juegos para abrir el apetito poético; Juegos poéticos con letras: palabras encadenadas y metagramas, tautogramas, monovocalismo, lipogramas; Juegos poéticos con palabras y frases; Escritura poética y pautas formales; Técnicas vanguardistas variadas: Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo y Ultraísmo; Elementos poéticos por antonomasia; Antología poética de adolescentes

Perspectivas económicas de la educación. Javier Ventura Blanco (coord.). Barcelona: Universitat de Barcelona, 1999 (Estudi general; 7)

Extracte de l'índex:

Educación económica y economía de la educación; Sobre la educación en economía; Eficiencia, equidad y educación; La evaluación de la eficiencia de los centros educativos: una valoración de los métodos de medición disponibles para obtener las estimaciones; Una aproximación al impacto redistributivo del sector público en la educación en España; Financiación de la educación; Educación y mercado laboral; Formación continua y empleo

SANDÍN ESTEBAN, M^a Paz. *Identidad e interculturalidad: materiales para la acción tutorial: primer ciclo de ESO*. Barcelona: Laertes, 1998 (Laertes Psicopedagogía)

SLADE, Catharine. *Enciclopedia de técnicas de ilustración*. Barcelona: Acanto, 1998

Extracte de l'índex:

Técnicas: pintura acrílica, aerografía, dibujar con pincel, carboncillo, collage, lápices de color, ilustrar por ordenador, aguafuerte, líneas, rotuladores, pastel, gouache, acuarela, etc.; Ilustraciones infantiles, ilustraciones conceptuales y ilustraciones técnicas y científicas

Tecnologías de la información en la educación. Madrid: Anaya Multimedia, 1998 (Guías prácticas)

Extracte de l'índex:

El uso de las tecnologías de la información en la escuela: la informática como herramienta de trabajo del profesorado y como medio didáctico, la informática como herramienta de comunicación y acceso a la información; La tecnología informática actual y el equipamiento informático de los centros educativos; Dotaciones informáticas para usos y espacios específicos del centro: biblioteca escolar, laboratorio de física, química y biología, aula de música, etc.; Consideraciones sobre los programas educativos

para ordenador y el software en los centros educativos; Internet y educación; La informática en la Educación secundaria; Informática y formación profesional; La tecnología informática en los ámbitos del dibujo, la tecnología, la música, los idiomas extranjeros y las necesidades educativas especiales.

Viure la democràcia a l'escola: eines per intervenir a l'aula i al centre. Àngels Martínez Bonafé (coord.). Barcelona: Graó, 1999 (Biblioteca de Guix: sèrie metodologia i recursos; 116)

Extracte de l'índex:

La democràcia, una qüestió radicalment

educativa i urgent, avui; Democràcia o barbàrie? Els problemes són uns altres i uns altres són també els conceptes; El valor de la discussió. El grup de debat com a estratègia de formació; Carpeta d'aula. Com de democràtica és la teua classe? La construcció de la identitat i de la ciutadania en la relació pedagògica a l'aula; Les idees que hi ha a sota la nostra pràctica; Carpeta del centre. Com s'ensenya i s'aprèn la democràcia al teu centre?; El currículum del centre: què ens ensenya la vida social del nostre centre?; Les relacions entre el professorat i l'organització del centre

Cartellera

JORNADES

**VI Jornades de reflexió del grup de treball «Per una educació no sexista»
de l'Associació de Mestres Rosa Sensat**
«El conte de tradició oral: simbologia i altres reflexions»
dies 19 i 20 de novembre de 1999 (per confirmar)

R O S
S E N
S A T

Divendres 18,00 h: Inauguració
Conte (narrador de
la Mediterrània)

18,30 h: **Ponència** a càrrec
de **Dolors Juliano**,
antropòloga

Dissabte 10,00 h: Conte (narrador gitano)
10,30 h: **Taula rodona** a càrrec de
**Marta Mata, Agustí
Corominas, Roser Ros**
**i una autora de contes
infantils**

11,30 h: Descans, cafè

12,00 h: Debat

13,00 h: Cloenda.

Conte contemporani
d'autor, a càrrec de

Roser Ros

i **Oriol Romani**, flauta

Informació i inscripcions: a partir del 15 d'octubre
Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org

**Jornades de reflexió sobre la violència.
Joves, educació i violència**
dies 21 i 22 d'octubre de 1999

Organitza: Creu Roja de la Joventut i la
Secretaria General de Joventut amb la col·laboració
de l'Ajuntament de Barcelona

Lloc: Calàbria, 147 (Metro Rocafort)

Informació: Creu Roja Joventut • Tel.: 93 300 65 65

E-mail: gemma@rrhh.creuroja.org

**Tercera Setmana del llibre
infantil i juvenil
de l'Hospitalet**
dies 15-21 de novembre de 1999

Organitza: Biblioteques de
l'Hospitalet, Grup Sopa
de Lletres (Centre d'Estudis de
l'Hospitalet) i Perutxo Llibres

Lloc: Centre Cultural Barradas
(Rambla Just Oliveres, 56)

Horari: de 9 a 13 h i de 15 a 20 h

Informació: Anna Riera

Tel.: 93 402 96 76

ESPIRAL, Educació i noves tecnologies
Festa del 10è aniversari: novembre de 1999

Informació: Rocafort, 244, 2n 1a • 08029 Barcelona
 Tel.: 93 322 15 80 - 93 439 47 13 • Fax: 93 439 46 16
 E-mail: espiral@pangea.org • <http://pangea.org/org/espiral>

JORNADES

CONGRÉS

Congrés Estatal de Psicomotricitat
dies 5, 6 i 7 de novembre de 1999

Organitza: Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español

Informació i inscripcions: Congrés Estatal de Psicomotricitat
 «Hotel d'Entitats»

Pere Vergés, 1, 6a planta • 08020 Barcelona
 Tel. i Fax: 93 278 02 94 • E-mail: apee@jet.es
[http:// web.jet.es/apee/congreso.html](http://web.jet.es/apee/congreso.html)

Secretaria: Estrella Masabeu
 Dimecres i dijous de 17 a 19 h a l'«Hotel d'Entitats»
 Dilluns a divendres de 17 a 20 h tel.: 606 14 60 79

SIMPOSI

Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació
dies 3, 4 i 5 de febrer del 2000

Organitza: Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona.

Les propostes de comunicacions s'han de fer **abans del 31 d'octubre de 1999**. Les normes de presentació poden consultar-se a la Secretaria Tècnica del Simposi

Inscripció: **abans del 30 de novembre de 1999**

Informació: Secretaria Tècnica del Simposi
 Sílvia Aznar. Tel.: 972 41 87 02/03 • E-mail: silvia@zeus.udg.es

3r Premi de Conte Infantil «Hospital Sant Joan de Déu»

Les obres aspirants al premi s'hauran de presentar **abans del 25 d'octubre de 1999** a la secretaria de gerència de l'Hospital Sant Joan de Déu
 Pg. de Sant Joan de Déu, 2 • 08950 Esplugues del Llobregat

PREMI

NOVETATS



Feina d'educar

Relats sobre el dia a dia d'una escola

Josep M. Puig Rovira

Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1998

Edicions 62 - Llibres a l'abast - Sèrie Rosa Sensat, 341

Feina d'educar pretén descriure la quotidianitat de l'educació en valors en una classe de primària. Vol mostrar per què l'educació moral es fa per tot arreu i en tot moment, per què els valors s'aprenen com per osmosi en el dia a dia del treball i la convivència en una aula. El que presenta l'obra són els resultats d'un treball etnogràfic d'un any de duració. I en la manera de presentar-los es barregen la descripció, la narració i la reflexió.



La nova biblioteca escolar

Mònica Baró, Montserrat Fonoll, Montserrat Gabarró, Carme Homs, Assumpció Lissón (coord.), Teresa Mañà, Concepció Martínez (coord.), Pau Raga

Edicions 62. Llibres a l'abast - Sèrie Rosa Sensat, 342

Aquest llibre pretén contribuir a la millora de l'educació aportant una experiència sobre lectura avalada pel temps i en procés de canvi, ara obligat per aprofitar les recerques de les noves tecnologies, i oferint els mitjans adequats per a l'organització de la biblioteca escolar, eina imprescindible en el procés educatiu.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550

E-mail: rsensat@pangea.org

<http://www.pangea.org/rsensat>

Edicions 62

Peu de la Creu, 4

08001 Barcelona

Tel.: 93 443 71 00

Butlleta de subscripció
**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. 934 817 373
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____

Adreça _____ Tel. _____

CP _____ Població _____ Província _____

NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

• **Estudis:** _____

• **Àmbit professional:** _____

Des de quin any treballes a l'ensenyament? _____ Càrrec _____

Centre: Públc Privat Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 1999 (10 números)

Preu soci/a: **6.275 PTA.** Preu no soci/a: **6.975 PTA**

Preu ex.: **775 PTA** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat
adjunt a la butlleta
Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms _____ Nom _____

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o caixa _____

Adreça de l'agència _____

Població _____ Província _____

Entitat

--	--	--	--

 Oficina

--	--	--	--

 DC

--	--

 Compte/libreta

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Senyors: els agrairé que amb càrrec al meu compte/libreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meua subscripció a la revista **Perspectiva escolar**.

Signatura del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació



**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

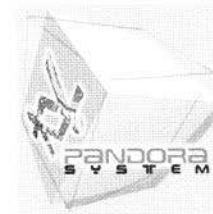
Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona



Programa d'aplicacions didàctiques per a logopedes i psicopedagogs

Nova eina informàtica per a resoldre
disfuncions de la parla en nens i adults .

Els nostres delegats comercials fan demostracions
per a professionals a totes les comunitats autònomes.



6 2 3
8 4 7
Pan 5 1 9
Números

Programa informàtic en forma de joc
perquè el nen desenvolupi les àrees
de lògica matemàtica. El joc permet
aprendre a relacionar tasques
específiques en diferents nivells
que triï el professor.

Pan
Letras

Joc informàtic per a corregir les
disfuncions de la parla i augmentar
la capacitat conceptual. El programa
introdueix nou vocabulari gràcies al
suport d'imatges.

Sol·liciteu catàleg de productes i llistes de preus a **PANDORASYSTEM**
C/ Sant Oleguer, 23, baixos 3^a, 08100 Mollet del Vallés (Barcelona)
Tel: 93 579 01 73 - 93 593 08 81
e:mail pandora@pandorasystem.com
web: www.pandorasystem.com

Si el servei que li presentem s' examínés...



...es mereixeria un **10**

SERVEI EXCLUSIU PROFESSORS

Una **oferta única de Banesto** que ofereix als professors les solucions idònies a totes les seves necessitats de finançament, estalvi i previsió, i que té en compte fins a l'últim detall per facilitar-li al màxim el dia a dia.

Sol·liciti informació a qualsevol oficina Banesto.

Truqui'ns al **902 30 71 30** i li direm quina és l'oficina més propera a casa seva. L'atendrem amb molt de gust.