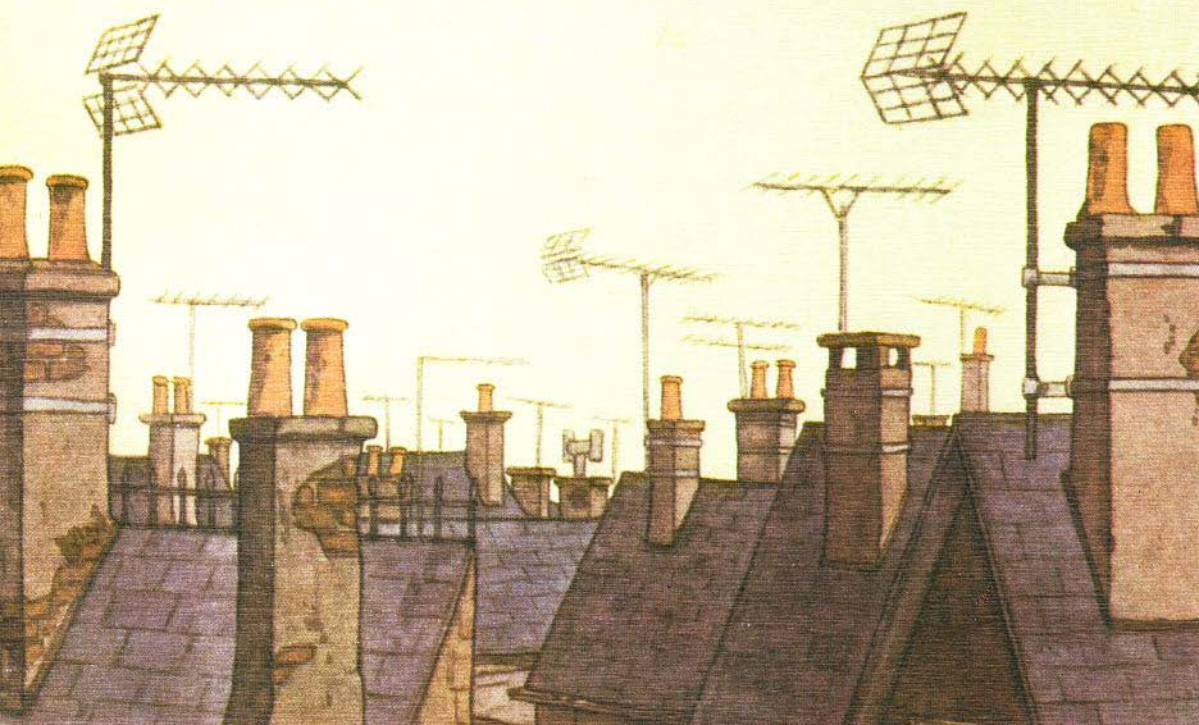


PERSPECTIVA ESCOLAR 144

Publicació de «Rosa Sensat»

Abril 1990

LA TELEVISIÓ Una escola paral·lela?



ÍNDEX

<i>El CEPEPC altra vegada</i>	1
LA TELEVISIÓ. UNA ESCOLA PARAL·LELA?	
1. <i>La televisió com a mitjà de socialització</i> , per Jordi Berrio	2
2. <i>Noves tecnologies i noves perspectives per a la televisió</i> , per Joan M. Corbella	6
3. <i>La televisió a Catalunya</i> , per Maria Corominas	11
4. <i>Algunes idees bàsiques per a reflexionar sobre els efectes de la televisió en els infants</i> , per Enric Saperas i Lapiedra	15
5. <i>La televisió com a instrument pedagògic</i> , per Manuel Parés i Maicas	19
6. <i>Bibliografia sobre la televisió</i> , Biblioteca Rosa Sensat	23
ESCOLA	
<i>La relació entre pares i educadors a l'escola bressol</i> , per Carme Thió de Pol	27
<i>L'educació musical al cycle superior</i> , per Joaquim Sabater i Mitjans	31
Didàctica	
<i>La bicicleta, mitjà educatiu</i> , per Albert Ramírez i Faidella	37
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>Escola d'Estiu 1990</i>	45
<i>Escola d'Hivern 1990</i>	45
<i>Butlletí interior de la Federació</i>	45
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>Informàtica en l'ensenyament de la música</i> , per J. M. Villar	47
<i>L'Amic de Paper. Entrevista a Anna M. Roig</i> , per Jaume Cela	51
Bibliografia	
<i>Novetats</i> , Biblioteca Rosa Sensat	54
Literatura infantil	57
Pel broc petit	
<i>Com les flors d'un pom, els pares també són diversos</i> , per Mireia Puig	60

Il·lustració coberta: Del llibre *La televisió*, Altea, Madrid 1989. Col. Benjamín Información.



Perspectiva Escolar

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

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

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Carme Suaz

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Sirven Gràfic

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

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

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

Subscripció anual: 3.830 ptes. - P.V.P. 455 ptes.

EL CEPEPC ALTRA VEGADA

El dia 29 de març proppassat, coincidint i afegint-se a la vaga d'interins, la majoria d'escoles del CEPEPC van tancar puntualment les portes. Així, un col·lectiu antic i valuós de mestres manifestava públicament que encara després de tant de temps queden problemes per resoldre.

Recordem que l'any 1983 va ser aprovada al Parlament de Catalunya per unanimitat la llei anomenada del CEPEPC, que va permetre que prop d'un centenar d'escoles en anys successius s'integressin a la xarxa d'escoles públiques.

Aquest gros col·lectiu, format per mestres, pares i alumnes, que havia dut a terme una meritòria tasca de renovació pedagògica i de catalanització, veia com s'anava acomplint la seva vella aspiració de realitzar-se en el marc de l'escola pública.

Però, en aquest traspàs indubtablement difícil hi havia un fort obstacle pel que feia a l'accés del professorat. La interpretació que en aquell moment va fer el Departament d'Ensenyament de la Generalitat com a situació transitòria va ser la següent: la rescissió del contracte laboral dels mestres i el nomenament d'aquests com a mestres interins de l'ensenyament públic.

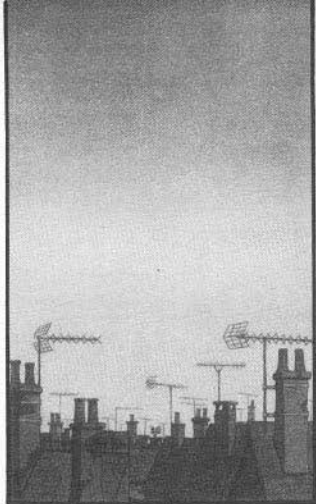
Aquesta situació transitòria, per a alguns des de fa sis anys i per a la gran majoria tres anys o més, vol dir:

- renovació de contracte cada any,
- pèrdua de l'antiguitat,
- no poder entretant tenir els avantatges del funcionariat definitiu (canvis d'escola, excedències, etc.),
- restar en la incertesa de quina serà definitivament la fórmula d'accés.

Tot això fa que en el si d'aquestes escoles sovint s'hi manifesti un gran malestar, sobretot quan no s'acaba de veure una solució immediata i definitiva després de tant de temps.

Aquest retard es justificava dient que calia esperar l'elaboració de la Llei de Cossos Docents de Catalunya, que el mateix conseller havia manifestat que es faria aquest any, però el col·lectiu tem encara, en aquest moment, un retard més gran si s'espera l'aprovació de la LOGSE i el seu posterior desenvolupament.

Seria bo que aquells col·lectius de mestres, pares i alumnes que van lluitar per esdevenir Escola Pública recordessin l'esforç *comú*. No voldríem pensar que una bona part, pares i alumnes, garantida ja la qualitat que buscaven, pensessin que el problema està resolt. Com a mínim, no estaria bé deixar una part del col·lectiu, els mestres, pel camí.



LA TELEVISIÓ COM A MITJÀ DE SOCIALITZACIÓ

Jordi Berrio

Les societats postindustrials canvien d'una manera molt ràpida. Mai, en etapes anteriors de la història europea, no s'havien produït uns canvis tan pregons, i en tan poc espai de temps, com els que s'han experimentat els darrers cinquanta anys; a més allò que passa actualment no són canvis puntuals sinó un procés de continuïtat de transformacions.

En aquesta situació, els individus necessiten adaptar-se, a cada moment, a les noves situacions i a les exigències que provenen dels diferents àmbits de la vida social. Les normes de conducta, els coneixements, els valors, les modes se succeeixen les unes a les altres sense haver-se esgotat totalment. Davant d'això, les institucions que tradicionalment havien realitzat les funcions de socialització, que eren la família i l'escola principalment i altres com l'Església, el sindicat o el partit, no disposen ni dels mecanismes ni de la capacitat d'oferir normes vàlides per a les noves exigències. La família i l'escola ja no poden atendre les necessitats normatives dels joves en edat escolar o de formació, ni tampoc dels no tan joves que necessiten un reciclatge continuat.

La família ha vist minvades les seves funcions educatives. La relació pare-mare s'ha modificat

pregonament i la figura del pare ha perdut bona part de la seva autoritat moral. Si més no, el paper educador que la família exercia sobre els fills acaba molt més aviat que abans.

La minva de les funcions exercides per la família ha influït les de l'Escola. El debilitament de la figura del pare ha provocat un fenomen semblant en la del mestre. Tanmateix, a les societats postindustrials, l'educació formal ha guanyat una importància considerable. El coneixement en general, la preparació tècnica cada vegada són més necessaris per desenvolupar-se. Les institucions docents guanyen protagonisme pel que fa a la quantitat de coneixements que imparteixen i als anys que dura la seva labor, però, en canvi, ha perdut força el seu paper normatiu i ètic.

En la situació actual, els mitjans de comunicació són els qui realitzen una funció socialitzadora que no fa sinó créixer. Realitzen una socialització complementària des que els infants són molt petits i continuen la seva tasca tota la vida. En acabar-se l'etapa de l'educació formal de les persones, l'adaptació a les noves modes i a tots els canvis que es produeixen en la societat la fan de forma majoritària els mitjans de comunicació.

Els diferents mitjans formen un sistema força



coherent; premsa, ràdio... i televisió es complementen els uns amb els altres. No cal dir que el sistema està presidit per la televisió, la qual és el mitjà rei en el moment actual.

Característiques del mitjà televisiu

La televisió és el mitjà de comunicació més representatiu de la nostra època. La majoria de les notícies i de la informació que arriben a la gent vénen vehiculades pels mitjans àudio-visuals. La televisió proporciona al públic la part més important de la ficció que consumeix i ha substituït, en aquesta funció, encara que sigui parcialment, la literatura i el cinema.

Allò que primer cal fer per tal d'entendre el paper cultural que fa el mitjà televisiu, és estar informat de la naturalesa específica que presenta. La televisió transmet un doble missatge, perfectament articulat, d'àudio i de vídeo. Per un cantó, conté el registre verbal, la música i els altres sons, i per altra, les imatges. Tot plegat forma un únic missatge que proporciona al públic receptor una gran sensació de realitat. L'espectador de la televisió es fa la il·lusió que la pantalla és una fi-

nestra oberta al món exterior. Veu les coses, sent parlar els personatges. La televisió, segons aquesta concepció una mica ingènua, seria una mena de reflex d'allò que passa. Però les coses mai no són senzilles. La televisió no és, sinó de manera molt parcial, un reflex de la realitat social i natural.

És aconsellable partir de la base que allò que emet són programes i que els programes es construeixen, segons una tecnologia molt complicada i amb la intervenció de moltes persones i processos. Un programa, qualsevol programa, fins i tot la retransmissió d'aparença més fidel a la realitat, és quelcom construït, fabricat, elaborat. No conté res o gairebé res que sigui producte de l'atzar; tot és pensat, elaborat, pensat per tal d'obtenir uns resultats. Després, cal pensar que no pot ser d'una altra manera. Una cosa és la manipulació de la informació que es pugui fer de manera voluntària: aquesta es pot evitar i cal que ho sigui; però una altra diferent és que es pugui prescindir de qualsevol tipus de manipulació: això és impossible. La mediació tècnica i professional és imprescindible i sense ella res no ens arribaria.

La presència de la imatge i, en certa manera, el seu domini per sobre del registre verbal, fa que

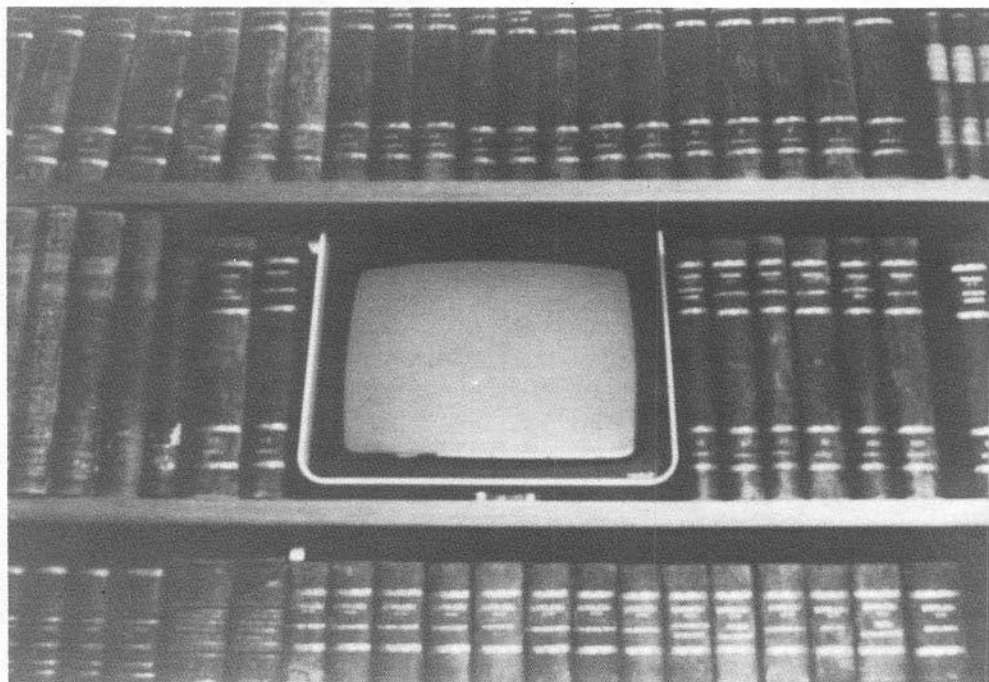
4 el mitjà sigui poc útil per tal de vehicular el pensament abstracte, els raonaments ben articulats formalment. Tot i que hi ha un registre verbal, els discursos transcorren temporalment, no estan fixats com en el llibre. La televisió, doncs, és un gran mitjà per tal de mostrar-nos processos i coses més o menys construïdes, més o menys reals, però no és molt útil a l'hora de fer reflexionar críticament ni de proposar-nos nivells d'abstracció considerables.

Els continguts culturals de la televisió

El mitjà televisiu s'ha desenvolupat d'una manera concreta, segons un model que pràcticament és únic a tot arreu. En termes generals, es pot dir que els programes de televisió ofereixen a les audiències continguts de nivell baix, plens de tòpics i d'estereotips. Tanmateix, aquest no és l'aspecte pitjor de l'ús que es fa actualment del mitjà que ens ocupa. L'aspecte de la programació de la televisió que més pot amoïnar els ensenyants és la manca d'estructuració que presenta. Efectivament, les hores de programació de les televisions (de vegades poden arribar a 24 sobre 24) són co-

bertes per diferents espais, informatius, dramàtics, de diversió, publicitaris, etc. A continuació d'un concurs, pot venir un concert de música culta; els dramàtics són interromputs sistemàticament per la publicitat. El resultat és un mosaic de continguts diversos. Més que no pas el nivell intel·lectual dels programes, ja que de vegades pot ser relativament alt, el problema rau en la manca d'estructuració dels continguts culturals que proposen. L'espectador que no tingui una personalitat formada, no pot entendre d'una manera coherent la quantitat i la diversitat d'informació que se li proposa. No cal dir que aquest aspecte és especialment preocupant en els infants i també en els adolescents. Les generacions joves no estan capacitades per tal d'assimilar el mosaic de la programació televisiva.

Davant d'aquesta situació, i com que no sembla que el model televisiu actual hagi de canviar, allò que probablement es podria fer seria orientar l'educació cap a proporcionar una capacitat d'exposició crítica als infants i adolescents. Però, a més de la capacitat crítica, allò que encara potser seria més important fóra proporcionar-los la manera de poder organitzar degudament els continguts dispersos que reben. Donar-los la capaci-



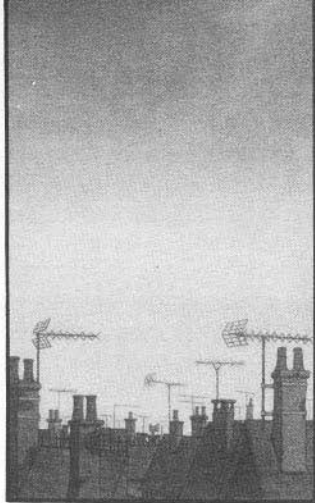
tat de poder integrar d'una manera coherent a la pròpia personalitat el devesall d'informació desordenada que reben.

Si deixem de banda els continguts estructurals de la programació televisiva i els seus efectes sobre la formació de la personalitat, un altre dels aspectes que mereix un comentari és el que fa referència als continguts culturals pròpiament dits. La cultura contemporània més estesa és la produïda industrialment; precisament, la televisió és un dels millors exemples d'indústria cultural. La televisió és una gran organització industrial productora d'unes mercaderies una mica especials, però, comptat i debatut, mercaderies. Per aquest motiu, l'aspecte més significatiu que presenta és la manera com produeix els articles que difon. La cultura de massa que s'elabora i es difon actualment adapta qualsevol element cultural, sigui propi o forani, sigui present o passat. Però tots aquests elements, després de passar per la màquina infernal de la producció, resta adaptada absolutament a les exigències del mitjà, que són les del sistema polític i econòmic.

La cultura de massa, doncs, ofereix uns continguts culturals que no tenen ni dimensió histò-

rica, ni cap altra. Es tracta d'elements culturals que han estat extrets dels seus contextos originals i que se'ls ha situat en el nou i únic context dels estereotips propis de la producció industrial.

Per tots aquests motius, la televisió, tal com funciona actualment (podria funcionar d'una altra manera), no és un instrument molt adequat per a crear personalitats estructurades. Però a més, si ajuntem el problema de la cultura de massa amb els problemes que provenen de la família i de l'escola, el resultat sembla indicar que estem creant unes generacions joves formades per individus sense capacitat crítica, i sense cap punt de referència clar. La televisió pot ser un element socialitzador, pot servir per anar reciclant l'individu cap al consum dels nous productes i dels no tan nous; però ni la televisió ni la cultura de massa en general oferirà a la joventut les dimensions ètiques i intel·lectuals que sembla que una cultura ha de tenir necessàriament. Tot sembla indicar que els fenòmens d'anomia que es poden observar, especialment entre les generacions més joves, són deguts a les característiques que presenta l'educació actualment.



NOVES TECNOLOGIES I NOVES PERSPECTIVES PER A LA TELEVISIÓ

Joan M. Corbella

L'any 1990 s'ha trencat legalment a l'Estat espanyol el monopoli públic de la televisió. Des d'ara, al ciutadà li és possible escollir entre una relativa diversitat de canals públics i privats, amb els mitjans tècnics tradicionals. Però aquest monopoli es trencà, realment, fa temps, per tres vies diferents: d'una banda, amb la possibilitat d'emplaçar una antena especial (les «parabòliques») i gaudir d'un bon nombre de canals procedents d'altres països via satèl·lit; d'una altra banda, en alguns municipis o barris, amb la instal·lació de xarxes de televisió per cable; finalment, és força corrent que en molts pobles o barris hi hagi una emissora de televisió local, de baixa potència i radi de recepció reduït.

Per un altre costat, els usos de la petita pantalla s'han vist ampliat els anys vuitanta amb la incorporació, a hores d'ara ja massiva (un 30% de les llars catalanes en disposen), del vídeo com a mitjà complementari de la televisió i el cinema. Així s'obté una llibertat més gran a l'hora de disposar del sistema àudio-visual per part del ciutadà, o almenys així hauria de ser. No cal dir que, per a l'ensenyament, el vídeo ha comportat la possibilitat de disposar d'una eina amb la qual seleccionar i crear materials àudio-visuals per a as-

sistir la tasca dels professors, sobretot en combinació amb l'ampliació de les ofertes de televisió.

Dels orígens a la televisió d'avui

Des que la televisió va néixer com a mitjà de comunicació fins a l'eclosió actual de possibilitats alternatives i complementàries (televisió hertziana, per cable o per satèl·lit, de gestió pública o privada, d'abast transnacional, estatal, nacional o local, etc.) han passat més de cinquanta anys. El 1935 s'inaugurà el primer servei regular de televisió a Alemanya i l'any següent es féu el mateix al Regne Unit, a càrrec de la BBC. Per la seva banda, als EUA no s'autoritzaren les primeres emissores fins al 1937.

En aquests cinquanta anys llargs, la televisió ha sofert tot tipus de canvis. Queden lluny les primeres retransmissions, en blanc i negre, rigorosament en directe ja que no s'havien inventat els dispositius per conservar les imatges i emetre-les més tard, o el temps en què els ciutadans disposaven d'un sol canal de televisió per entretenir-se, informar-se o formar-se, i durant molt poques hores al dia. Un infant o un adolescent d'avui se

sorprendria davant la impossibilitat de canviar de canal amb el comandament a distància o d'enregistrar amb el vídeo els programes o les pel·lícules que l'interessen, per posar uns exemples.

I és que, en mig segle, la televisió s'ha vist afectada per l'evolució de la tecnologia, que ha permès d'introduir millores notòries i més alternatives a la manera de fer i de veure televisió però també pel desenvolupament econòmic dels països occidentals, que ha fet possible que avui hi hagi un televisor o més a gairebé totes les llars i també un aparell de vídeo en bona part, que el blanc i negre hagi deixat pas al color i que el pressupost públic i la publicitat financin l'existència de diversos canals arreu. Igualment, han influït els plantejaments de tipus ideològic-polític que a poc a poc s'han anat instal·lant en molts països, factor especialment transcendent ja que ha contribuït al trencament dels monopolis públics de televisió als països occidentals, de tal manera que avui són pocs els que no han introduït la competència entre televisió pública i privada.

La televisió per cable

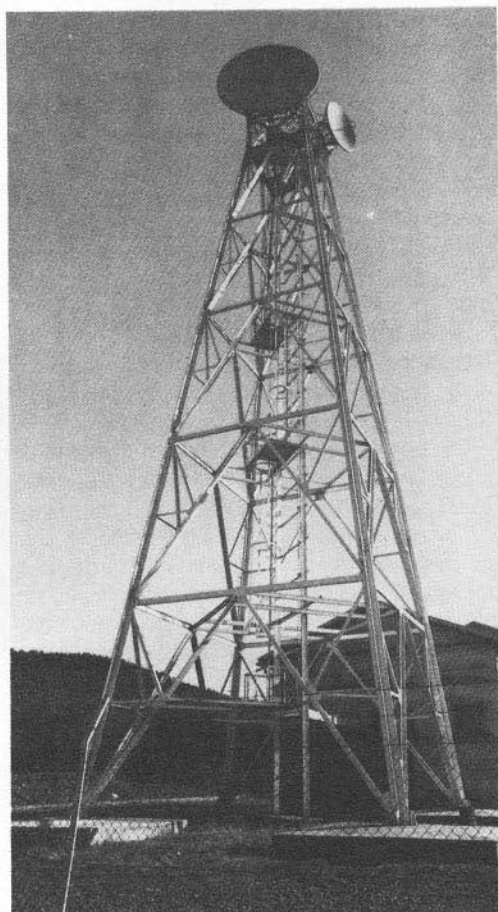
Els primers sistemes de televisió usaven exclusivament la transmissió per ones (televisió hertziàna), i l'abast de la recepció era força limitat, per la qual cosa —igual que passava amb la ràdio— només existien les emissores de televisió local. Per ampliar el seu radi d'acció calgué recórrer a la instal·lació de reemissors que transportaven el senyal al llarg del territori. D'aquesta manera es consolidaren els sistemes de televisió estatal o nacional, tal i com avui els coneixem.

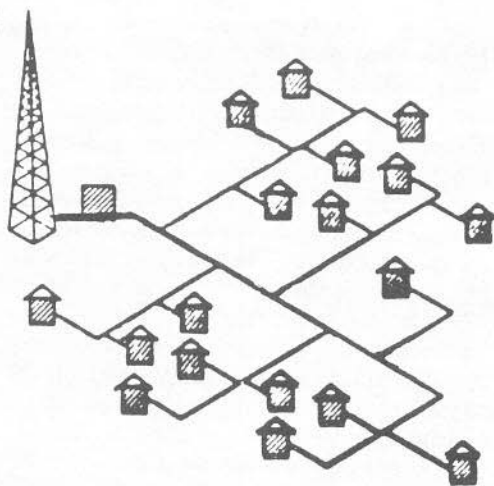
Però en algunes zones on la recepció de les emissores era difícil, a causa de la climatologia o de la existència de muntanyes o altres barreres, es començaren a instal·lar unes antenes col·lectives, que rebien els senyals i —per mitjà de cable— els enviaven a cada casa. D'aquesta manera es donà origen als primers sistemes de televisió per cable, ja el 1939-1940, als EUA i al Regne Unit. Amb els anys, l'evolució de la tecnologia electrònica i de telecomunicació féu possible que aquests cables donessin cabuda a un nombre creixent de canals de televisió. De primer s'empraren «parells de cables», semblants als del telèfon, que podien arribar a portar fins a quatre o sis canals, segons el cas.

Però el salt endavant de la televisió per cable

vingué de l'ús dels anomenats «cables coaxials», fets de coure i que consisteixen en un parell de cables introduïts un dins l'altre, separats per un aïllant. Aquesta tecnologia ha fet possible ampliar el nombre de canals que es faciliten a les llars dels abonats al servei, normalment fins a quinze o vint, però en alguns casos fins a un centenar (als EUA), i ha fet que es vertebrí al seu voltant una reorganització de la televisió, amb participació de la iniciativa privada.

Els sistemes de televisió per cable han separat les funcions de propietari de la xarxa, de proveïdors dels programes i de gestors o operadors del servei, alhora que s'han multiplicat les ofertes informatives, formatives, d'entreteniment i altres facilitats que ofereix el nou sistema.





Pel que fa a la propietat de les xarxes, que sempre són d'abast local, les solucions que hi ha als diversos països on la televisió per cable és implantada van des de la propietat de l'Administració de les telecomunicacions o del municipi fins a la concessió administrativa a empreses privades, passant per solucions mixtes, amb presència de capital municipal i de companyies privades.

Quant a la provisió de programes per als canals, normalment els sistemes de cable disposen d'un servei bàsic en què s'ofereixen els canals que es reben per via hertziana (assequibles per a tothom, altrament, amb una antena convencional) i sovint també d'un o més canals locals, en què participen —o poden fer-ho— les persones de la localitat que tenen interès a produir programes de televisió. Però l'atracció d'aquests sistemes de cable la constitueixen els canals de recepció via satèl·lit, recollits per una antena parabòlica a la capçalera del sistema, i els canals especialitzats o temàtics que s'hi poden afegir (per exemple, per als infants, d'esports, de cinema, de notícies, meteorològics o religiosos). Normalment, hi ha una quota fixa per a rebre els serveis bàsics i uns suplementos per a rebre els diversos canals especialitzats o de satèl·lit, tret dels que són de difusió gratuïta.

La gestió de la televisió per cable és a cura de l'operador de la xarxa, que s'encarrega del manteniment de les instal·lacions, de buscar els proveïdors dels programes i de la gestió comercial i administrativa. L'operador pot ser una empresa

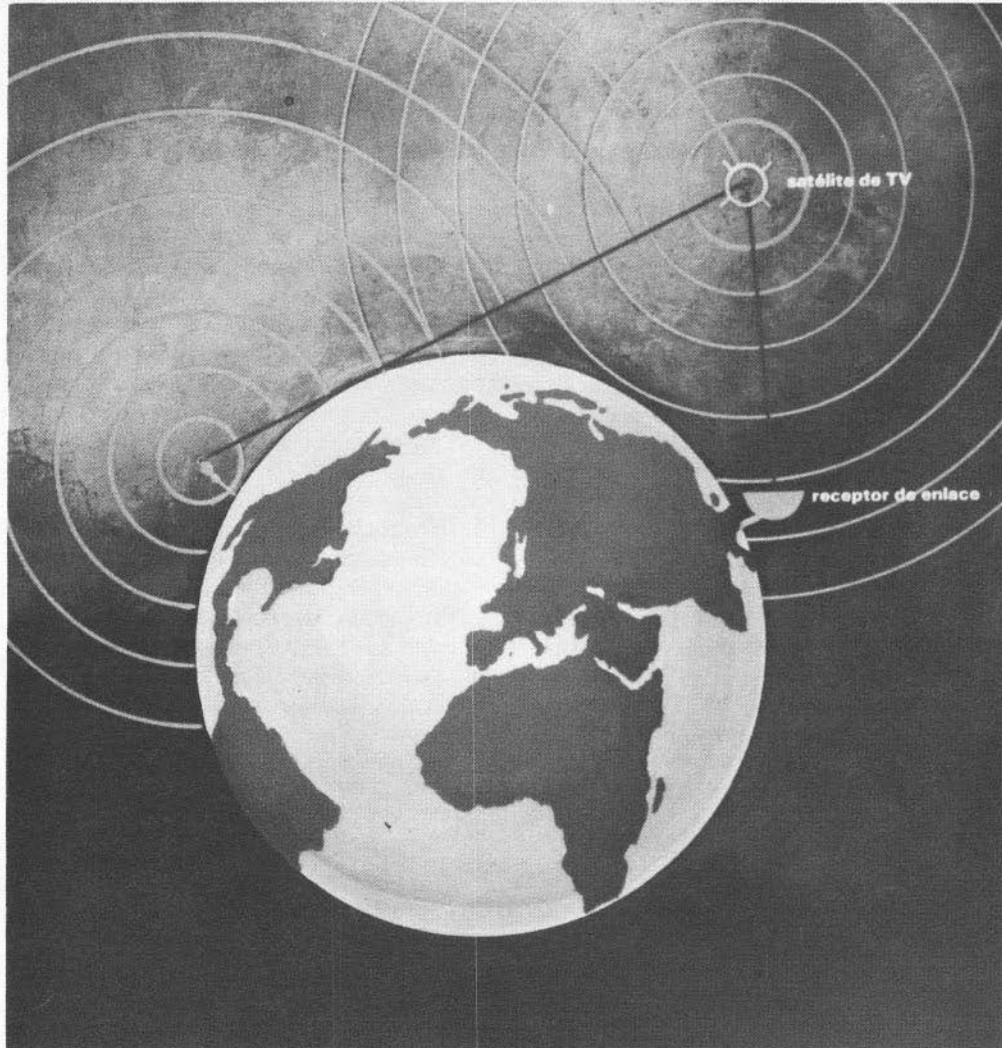
privada, mixta o pública, i pot coincidir o no amb la propietària de la xarxa.

Quant a l'estructura de les xarxes de cable coaxial, la forma més habitual és l'anomenada «d'arbre», en la qual hi ha una capçalera, on es reben els canals exteriors (hertzians i de satèl·lit) i s'organitza la programació pròpia, local i especialitzada. D'aquesta capçalera surten els cables primaris que van fins als «centres de barri o de districte», i des d'aquí surten les ramificacions fins a cada llar. En aquesta organització, la comunicació és sempre unidireccional, des de la capçalera als abonats. L'única possibilitat d'interacció per a l'usuari és la de seleccionar els canals als que vol subscriure's (televisió a la carta, en què els menús poden ser canals o programes que es volen veure). Per tant, no ofereixen nous usos a la televisió, tret de l'augment de les possibilitats d'elecció i de la possibilitat de fer programes per als canals especialitzats o locals.

Als anys vuitanta, s'han començat a instal·lar altres formes de televisió per cable, basades en les possibilitats que ofereix la fibra òptica per substituir el cable coaxial. La fibra òptica consisteix en uns filaments de fibra de vidre (de silici) en els quals la informació circula en forma de llum, i la seva capacitat per transportar informació és molt superior a la dels cables anteriors. Això fa que el nombre de canals que es poden transmetre sigui molt superior, la qual cosa facilita que s'introdueixin canals de retorn de l'abonat cap al sistema, o cap a d'altres abonats. Si la primera possibilitat ja ofereix alternatives a l'ús de la televisió, amb més participació del ciutadà, la segona permet la introducció de nous serveis, com ara la videofonia (parlar i veure's amb l'altra persona). Per fer-ho possible, però, cal que la xarxa canviï l'estructura en arbre per una altra «en estrella», en la qual els abonats puguin accedir a través dels centres de districte a la connexió amb d'altres usuaris. Lògicament, el seu cost és molt superior, la qual cosa n'ha dificultat la implantació real, malgrat els esforços de governs com el de França, que després de llançar les campanyes al vol amb el nou sistema ha fet passes enrera per retornar als sistemes més clàssics i provats.

La televisió per satèl·lit

Si el cable sembla que s'ha convertit en l'estrella de les noves formes de televisió, pel que re-



presenta d'ampliació de l'oferta, i per les possibilitats que ha obert per constituir una potent indústria àudio-visual, encara avui l'alternativa als sistemes de televisió convencional hertziana (sistemes públics o privats d'abast estrictament nacional o estatal) prové dels satèl·lits.

Els primers satèl·lits per a la transmissió de comunicació es posaren en funcionament el 1965 des dels EUA, com a alternativa als enllaços terrestres (repetidors) per als serveis de telefonia i de televisió. Amb aquests mitjans es pogueren fer les connexions entre emissores de televisió, amb grans antenes, per retransmetre espectacles esportius i altres esdeveniments informatius amb una facilitat més gran.

Però l'evolució tecnològica ha fet que els sa-

tèl·lits puguin operar en freqüències superiors i amb potències més elevades, de tal manera que no calgui disposar d'antenes de recepció tan grans. Això provocà, en un primer pas, que les xarxes de televisió per cable, així com els usuaris particulars, poguessin augmentar el nombre de canals de televisió disponibles, alhora que començaven a aparèixer empreses i organitzacions que posaven en marxa satèl·lits dedicats només a transmetre televisió i d'altres dedicades a produir programes i programar canals específics per a aquests satèl·lits.

Un pas més s'ha donat els darrers anys amb la introducció d'un nou tipus de satèl·lits, els anomenats de difusió directa, que es poden rebre a les llars amb antenes de menys d'un metre de dià-

10 metre. Tot fa suposar que, a curt termini, per aquesta via s'obrirà un nou rival de pes a la televisió convencional d'abast nacional o estatal, que pot tenir conseqüències culturals de gran transcendència: predomini de les llengües amb més nombre de parlants, als quals es dirigiran els programes; domini de les empreses i dels països més forts econòmicament, que imposaran els seus propis programes, continguts i valors; pèrdua de pes en el conjunt de l'oferta dels canals de les nacions o cultures amb menys capacitat de competir (pel seu volum demogràfic, per les seves possibilitats econòmiques, per estar situades en zones amb una bona possibilitat de rebre canals per satèl·lit, per exemple), etc.

Altres alternatives de televisió

El desenvolupament del sistema televisiu, però, també permet disposar d'altres alternatives. D'una banda trobem, ja una realitat, els canals de

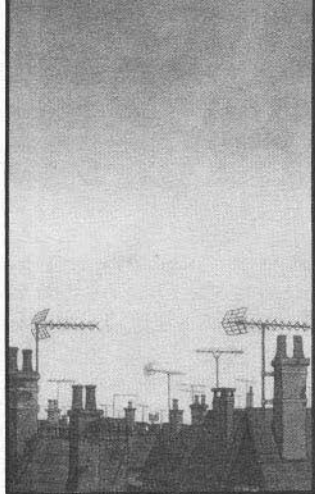
televisió de pagament, ja sigui a través de cable, de satèl·lit o per via hertziana, que el ciutadà pot veure només si fa un abonament a l'empresa o institució que els forneix, la qual li proporciona un aparell per a descodificar o rebre en condicions els programes.

D'altra banda, la tecnologia ha permès abaratir els costos d'instal·lar els equips per produir programes àudio-visuals i per emetre'ls, la qual cosa ha obert la possibilitat que institucions públiques, persones individualment, escoles o grups de tota mena ofereixin els seus propis canals de televisió, coneguts amb el nom de «televisió de baixa potència». La mostra més clara a Catalunya la tenim en les emissores de televisió local, que proliferen pels pobles i barris.

Per aquest costat poden crear-se uns usos alternatius a la televisió, amb una participació activa de les persones i grups socials, a fi d'accedir a l'opinió pública general o per a incidir en sectors específics, com ara grups professionals, formes d'ensenyament a distància, entre d'altres.

LA TELEVISIÓ A CATALUNYA

11



Maria Corominas

La televisió és present a Catalunya des de l'any 1959. TVE, la primera, hi va arribar, via Saragossa, procedent de Madrid. D'aleshores ençà, l'oferta s'ha multiplicat i el nombre d'emissores ha crescut. Ara també s'hi capten emissores situades fora, però se n'ha diversificat l'origen. Però, a més, el Principat s'ha convertit en productor d'emissions de televisió. En síntesi, podem distingir dos tipus d'emissores: aquelles que, des de fora de Catalunya, emeten per a una àrea que la inclou, i aquelles que, des de l'interior, difonen fonamentalment per a la població catalana, ja sigui de manera global (nacional) o territorialment delimitada (local o comarcal).

Recepció...

A Catalunya es reben una sèrie d'emissions procedents d'estacions situades fora del seu territori. D'una banda, aquest és el cas de les emissores difoses via satèl·lit. Tot i que de moment tenen una audiència baixa, ja es poden captar, per mitjà d'una antena parabòlica, més d'una vintena de canals. Aquestes emissores difonen, en llengua anglesa, francesa, italiana, alemanya o caste-

llana, una gamma molt àmplia de programes (tant de temàtiques diversificades com especialitzades en cinema, informació, música o esports entre d'altres) adreçada a una audiència massiva o sectorialitzada (infants, joves, ...).

D'altra banda, a algunes comarques del nord del Principat, es reben els canals de la televisió (pública i privada) de l'Estat francès, difosos per mitjà d'ones hertzianes.

Paral·lelament, a l'hora d'escriure aquestes ratlles també sembla que cal incloure en aquest grup el primer canal de televisió privada que ha iniciat emissions (amb caràcter de prova des del 25 de desembre de 1989 i de manera regular des del 25 de gener de 1990): Antena 3 TV. Per ara, les emissions d'aquest canal, que arriben a Catalunya, procedeixen d'un centre de producció únic situat a Madrid.

En tots aquests casos, Catalunya actua com a receptor passiu, ja que no pot intervenir en la programació que li arriba (continguts, llengua, etc.). Aquest paper receptor té un pes significatiu alt en el cas de dues emissores més: les dues estacions integrades a l'ens públic *Radiotelevisión Española* (RTVE): TVE 1 i TVE 2. Això no obstant, el Principat té aquí la possibilitat d'actuar

12 també com a emissor. Així, si bé la major part de la programació de TVE (1 i 2) procedeix de Madrid, el Centre de Producció de TVE a Catalunya (Sant Cugat), també hi aporta programes propis. S'entronca així amb els primers anys de la televisió, ja que, amb l'arribada de TVE a Catalunya, Barcelona va començar a produir programes per a tota la xarxa, en règim de competència amb l'altre centre de producció de TVE situat a Madrid. Més tard, a mesura que van millorar els equipaments tècnics de TVE, la producció es va concentrar a Madrid.

I, per cloure ja aquest apartat, una observació final sobre el Canal 9, emissora autonòmica del País Valencià gestionada per Radiotelevisió Valenciana. La inclusió de Catalunya (fins ara només de manera parcial) dins de la seva àrea de cobertura s'ha fet per mitjans no usuals. En antena des de 1989, les seves emissions estan destinades a la comunitat autònoma valenciana. Això no obstant, un moviment social catalano-valencià ha promogut la instal·lació d'un repetidor que permet la captació de les emissions de Canal 9, de moment, al sud del Principat.

... i emissió

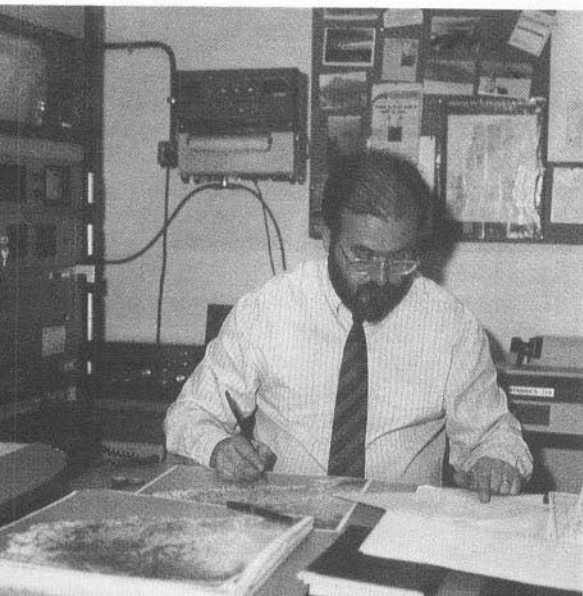
Les emissions de televisió produïdes per estacions situades dins de Catalunya i orientades, fonamentalment, cap al territori i la població del Principat, s'han caracteritzat sempre, des d'un

punt de vista lingüístic, per la utilització de manera exclusiva o, en alguns períodes del Circuit Català de TVE/TVE-Catalunya, de manera molt majoritària, la llengua catalana. En aquest sentit, les primeres emissions en català arriben a Catalunya amb el naixement del Circuit Català de TVE l'any 1964. Entre 1964 i 1978-79 aquestes emissions creixen constantment, tant en nombre d'hores —es passa d'una hora mensual a 60—, com en diversificació dels continguts —inicialment circumscrits al teatre, molts autors defensen que els anys 1977-78 es configura ja una miniprogramació en català a través d'aquest Circuit—. Els anys vuitanta veuen, en canvi, una reducció d'aquestes emissions (també en aquests dos sentits) a causa de la subordinació de TVE-Catalunya a la xarxa estatal gestionada i controlada des de Madrid. La limitació definitiva és constituïda per l'augment d'hores d'emissió dels serveis estatals de TVE 1 i TVE 2 i no se supera fins que l'any 1987 comença la desconexió, per part de TVE-Catalunya, de TVE 2 durant unes hores al dia.

Des del punt de vista de la llengua, el panorama de les emissores situades a Catalunya canvia radicalment amb la posada en marxa de TV3, que comença emissions regulars l'any 1984, i de Canal 33, en funcionament de forma regular des de 1989. Aquests dos canals públics, que són gestionats per la Corporació Catalana de Ràdio i Televisió (CCRTV), es caracteritzen per l'ús exclusiu de la llengua catalana en la seva programació i, en conseqüència, la seva entrada en funcionament comporta un creixement notable en el volum d'hores d'emissió en llengua catalana. Així, l'any 1987, entre TVE 1, TVE 2, TVE-Catalunya i TV3 a Catalunya es difonien 118 hores setmanals en català i 150 hores en castellà. Això representa que el 44% de les emissions era en català i el 56% en castellà. Dos anys més tard, el 1989, i quan ja s'hi havia afegit Canal 33, totes aquestes emissores emetien 166 hores setmanals en català i 211 en castellà, és a dir, un 47% i un 53%, respectivament.

En síntesi, s'observa que s'ha produït un augment global del volum d'hores d'emissió tant en català com en castellà (i, per tant, també del total d'hores). Però, al costat d'aquest creixement en termes absoluts, hi ha un increment en valor relatiu de la presència de la llengua catalana a la televisió.

D'altra banda, cal apuntar encara que a partir





del moment que, amb TV3, es difon una programació convencional i competitiva en llengua catalana, en uns horaris també convencionals, la televisió en català s'estén i penetra en sectors de la societat dels quals fins llavors havia estat completament absent i es converteix així en una eina de catalanització ben efectiva. En paraules de Francesc Vallverdú, amb TV3 la televisió en català esdevé un veritable *mass media*.

Això no obstant, l'ús de la llengua catalana a la televisió no és exempta de problemes, entre els quals es planteja de manera especialment aguda el del model de llengua a emprar. La inexistència d'un català estàndard prèviament definit i consolidat (així com el grau de sensibilització sobre la llengua, molt elevat a Catalunya) afavoreixen un debat sobre el tipus de català a la televisió entre dos corrents: els partidaris i els contraris a introduir-hi regularment les formes col·loquials de la llengua tot aplicant un criteri molt flexible de *correcció català heavy* vs. *català light*.

Aquest debat, però, no ha impedit l'expansió de la televisió en català. De sempre, les emisso-

res del Principat han nascut orientades a cobrir, especialment, el territori i la població catalanes. És a dir, en principi, Catalunya n'ha constituït l'àrea de cobertura bàsica. Això no obstant, aquest plantejament inicial s'ha superat en produir-se, *de facto*, una extensió a d'altres àrees del domini lingüístic. Aquesta extensió s'ha realitzat de manera subsidiària (cas del Circuit Català de TVE, que malgrat el nom sempre ha arribat a les Illes Balears igual com ho fa el seu successor, TVE-Catalunya) o bé ha estat impulsada per moviments polític-socials (TV3 i Canal 33 a les Illes) o cívico-socials (TV3 al País Valencià).

L'àmbit local

La llengua catalana també és el vehicle principal de comunicació de les emissores d'àmbit local que operen a Catalunya. Nascudes a principi dels anys vuitanta (Televisió de Cardedeu, 1980), durant els darrers deu anys aquest tipus d'estacions s'ha consolidat plenament. Les experiències

14 s'han multiplicat per punts molt diversos del territori català i, tot i que es fa difícil de precisar-ne el nombre, els anys 1989-90 n'hi ha un centenar, amb una periodicitat d'emissió molt diversa, que va des de les emissions esporàdiques fins a les emissions regulars diàries. Entre les estacions amb regularitat en l'emissió podem distingir-ne dos tipus:

a) Emissores afiliades a la Federació Pro Legalització de les Televisions Locals a Catalunya (FLTLC). Aquest grup és constituït per més de cinquanta estacions (dades de 1989) que, majoritàriament, es defineixen com a emissores locals comunitàries de servei públic. Aquesta filosofia, que inicialment era única, posa l'accent en l'àmbit local (o, eventualment, comarcal). Algunes estacions, especialment aquelles establertes a ciutats grans, l'han abandonada els darrers anys a favor d'uns plantejaments més comercials, tot i que mantenen l'adscripció a la Federació.

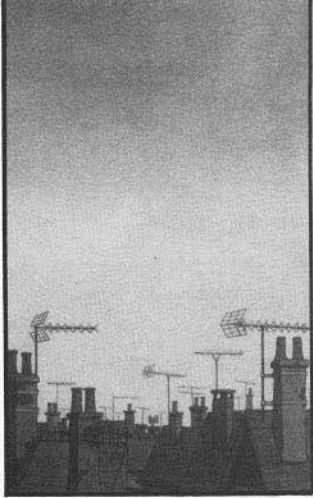
b) Emissores d'orientació comercial. Es caracteritzen per definir-se com a empreses amb afany de lucre, són promogudes per la iniciativa privada i emeten una programació limitada pel que fa al nombre d'hores. Així mateix, encara que assignen un paper important als continguts locals, no són exclusius. Aquest tipus d'orientació era molt rar els primers anys, però ha augmentat progressivament, especialment a les poblacions amb més de 50.000 habitants.

En aquesta perspectiva, resulta clar que la televisió ha tingut un paper molt important en el procés de normalització lingüística a Catalunya. Això no obstant, el televisiu és un món molt canviant, en el qual, en pocs mesos, hi pot haver transformacions significatives. Però, en quin sentit?

D'entrada cal preveure un increment del nombre de canals que, procedents de fora, es podran veure a Catalunya. D'una banda, la televisió via satèl·lit. De l'altra, a l'Estat espanyol han d'entrar en funcionament dos canals més de televisió privada (Canal Plus i Tele Cinco). Totes aquestes emissions serien difoses en castellà i en d'altres idiomes europeus, però no en català. Un canvi en aquest sentit comportaria, per tant, la potenciació del paper receptor de Catalunya.

Un altre sentit possible del canvi pot afavorir la consolidació de les emissions en català no per multiplicació de canals sinó per un aprofundiment en les interrelacions dins del domini lingüístic. En aquesta línia caldria, però, que les accions impulsades fins ara per moviments cívico-socials fossin articulades pels sectors polítics en una dimensió doble: la liberalització de les emissions de televisió dins del domini lingüístic i el tractament, dins de la programació, que correspon a aquest plantejament.

Amb tota probabilitat el canvi no serà unilineal, sinó que integrarà elements de signes diversos.



ALGUNES IDEES BÀSIQUES 15 PER A REFLEXIONAR SOBRE ELS EFECTES DE LA TELEVISIÓ EN ELS INFANTS

Enric Saperas i Lapiedra*

La televisió com a mitjà de comunicació social hegemònic

Els mitjans de comunicació són una finestra oberta al món. En els països industrials de capitalisme avançat el sistema comunicatiu ha esdevingut un sistema que transversalitza la resta dels sistemes socials: cap esdeveniment econòmic, polític, cultural i cap conducta social organitzada no disposen d'atenció pública si els mitjans de comunicació social no els introdueixen a la seva agenda d'actualitat. En el conjunt d'aquest sistema la televisió ha esdevingut en el decurs dels trenta darrers anys el mitjà de comunicació hegemònic. Aquesta hegemonia, que actualment comença a transformar-se per l'impacte de l'anomenada tecnocultura (el conjunt de la producció cultural de les telecomunicacions i de les indústries de la informació), fa que quan es parla de la televisió les opinions es polaritzin en favor o en contra sense donar gaire opció a la reflexió o a la lectura de la literatura científica dedicada a l'estudi dels seus efectes sobre les audiències. Sovint es parla de la televisió, del seu impacte i dels seus efectes amb una actitud lleugera que no es correspon a la seva complexitat ni a la seva importància per a la for-

mació de les conductes socials. Actitud aquesta que no es produeix quan discutim sobre fenòmens també complexos com la pobresa, la drograaddicció, l'evolució econòmica o la crisi cultural.

Ara descriurem breument alguns elements que hauríem de tenir en compte quan avaluem la televisió i els seus efectes sobre la població infantil.

Els efectes

Quan parlem dels efectes dels mitjans de comunicació fem referència a un gran ventall de conductes socials que es dedueixen de l'impacte directe o indirecte d'un o més mitjans sobre un o més individus receptors. Dues són les modalitats bàsiques dels efectes: aquells que determinen comportaments i aquells que determinen coneixements. Els primers han estat identificats des dels anys trenta i són els que mereixen més atenció pública: hom persuadeix a les audiències perquè comprin, votin, segueixin una moda, vegin una pel·lícula, creguin una idea, etc. Els efectes cog-

* Professor Titular d'Universitat, Universitat Autònoma de Barcelona



nitius, per la seva banda, han estat estudiats des de la dècada dels seixanta i són els que actualment mereixen un interès més gran per part de la recerca comunicativa: què coneixem de la política, de la cultura, de l'economia i de l'entorn social i natural a través dels mitjans de comunicació social.

L'audiència infantil

La recepció de la comunicació massiva sempre és col·lectiva. Malgrat que la nostra experiència quotidiana ens fa creure que la nostra exposició a un mitjà de comunicació social és individual, hem de tenir en compte que nosaltres, quan interpretem una oferta comunicativa, sempre ho fem en el marc dels nostres grups socials primaris: la família, la colla d'amics, la comunitat religiosa i el conjunt de grups que formen el nostre entorn. Els efectes tendeixen a produir-se col·lectivament (o grupalment) i en molts pocs casos podem descriure'ls com a formes de conducta individual provocada pels mitjans de comunicació.

Si ara parlem de l'audiència infantil haurem de definir-la com el nen més els grups primaris que l'envolten. La manera com el nen interpretarà qualsevol missatge escrit o àudio-visual dependrà, sobretot, del seu entorn familiar, escolar i del seu entorn rural o urbà. Naturalment alguns trets de personalitat propis del nen també influiran poderosament: grau de fantasia i d'integració social, intensitat de la seva activitat social, capacitat de joc, nivell d'intel·ligència, etc. Finalment també haurem de considerar com a factor molt influent l'ús que fa l'infant del mitjà de comunicació: exposició solitària o amb els pares, per passar l'estona o amb una determinada finalitat en cada moment (entreteniment, formació, curiositat per la naturalesa, actualitat, expectatives de consum, joc, etc.).

Cal pensar, doncs, que els efectes no són homogenis en tota l'audiència infantil (com no ho són a la resta de les audiències). L'entorn familiar de l'infant, els trets bàsics de la seva personalitat i la forma i el moment en què s'exposa als mitjans de comunicació determinen els efectes finals i la seva intensitat.

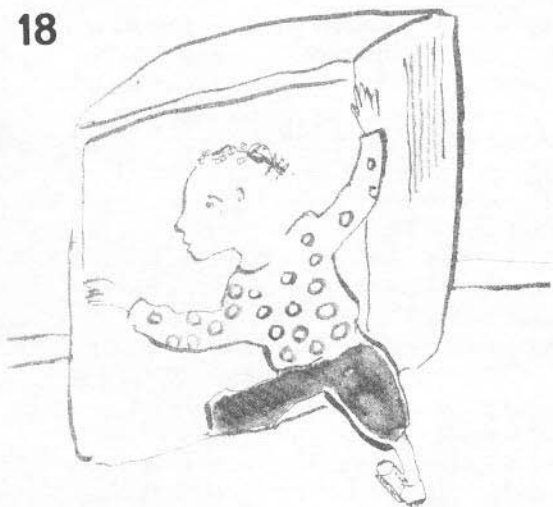
Els efectes de la televisió sobre el comportament i els coneixements de l'audiència infantil

Sovint la recerca comunicativa s'ha vist enormement pressionada pels actors socials que es creuen vigilants de la moral pública per tal d'afirmar el caràcter pervers de la influència televisiva. Poques modalitats de la recerca social han de combatre prejudicis tan intensos com en el cas de l'anàlisi dels efectes. I si centrem la nostra atenció en l'audiència infantil aquesta pressió augmenta i s'absolutitza. Certs sectors dels pares de família, certs sectors dels mestres, alguns intel·lectuals, l'Església, les associacions de consumidors i d'altres institucions declaren la guerra obertament a la televisió sovint qualificada amb l'expressió de «la caixa tonta». També hom ha associat la crítica a la televisió amb l'exponent d'un cert progressisme excessivament moralista. Aquestes pressions han fet de la influència de la televisió sobre la delinqüència i la violència infantil el seu tema de discussió més estimat.

Si prenem en consideració la població infantil majoritària, que definim com aquella que està in-

tegrada en grups socials primaris i presenta els trets de personalitat propis de la seva edat, podem afirmar, des de la recerca comunicativa, que els efectes de la televisió sobre el comportament social dels nens és poc rellevant, sempre i quan tinguem en compte els efectes immediats. Si l'entorn familiar del nen és equilibrat, si la recepció de la televisió la fa l'infant acompanyat pels pares, si pot preguntar sobre allò que veu i escolta i obté una resposta, si la publicitat s'introdueix progressivament i no es confereix excessiva importància als productes que es promocionen, l'infant difícilment podrà desenvolupar conductes socials desviades, agressives o escassament integrades com a conseqüència directa de la televisió. Ara bé, si l'exposició a la televisió és solitària i el nen ocupa una posició marginal dins de la família, les formes com interpretarà els missatges poden derivar vers conductes segurament no desviades (delinqüència, violència, robatori, etc.), però, si més no, no integrades: agressivitat, manca de solidaritat, excessiva importància al consumisme, menyspreu de l'autoritat familiar o escolar, etc. En definitiva, l'infant no esdevé poc solidari o maleducat per l'impacte directe de la televisió





sinó per la conducta diària que aprèn dels seus pares, a l'escola, a la colla d'amics o en l'ambient urbà o rural en què viu.

Ara bé, si tenim en compte els efectes acumulats en el decurs d'un període extens de temps, els efectes sobre el comportament i sobre el coneixement poden incrementar-se notablement. Aquest increment, però, no es manifesta en conductes desviades ans en conductes extremadament integrades: culte al consum de productes de marques comercials, avançament de l'adolescència i imitació precoç dels adults, pèrdua del valor del joc, manca de capacitat crítica, gust pels consums culturals que no impliquin esforç o reflexió, augment de la competitivitat i de l'agressivitat, reducció de la capacitat de llenguatge i un llarg etcètera resultat de la creixent comercialització del món infantil, d'una activitat publicitària poc respectuosa amb la personalitat infantil i d'una creixent espectacularització dels missatges adreçats al nen, així com el seu sotmetiment a unes modes sovint imposades amb la complicitat dels pares. Aquests són els efectes majoritaris que incideixen sobre el comportament infantil, però

que no tenen el seu origen en la televisió, sinó en la societat contemporània poc respectuosa amb els infants.

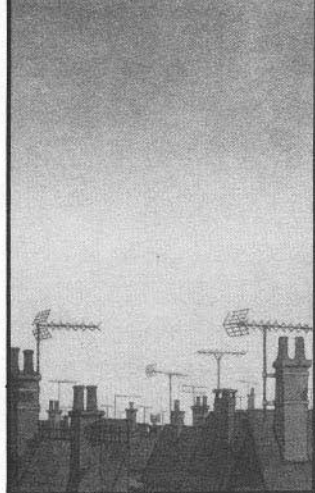
D'altra banda, el contacte del nen amb la televisió és enormement beneficiós, ja que ha esdevingut un nou tipus de formació permanent en el qual l'infant observa el món que l'envolta. El nen s'apropa al seu entorn social, però també contempla la naturalesa i la varietat de cultures que configuren el nostre planeta. La televisió permet incrementar el grau de curiositat del nen, les experiències quotidianes i és una font constant de motius per preguntar, per discutir amb els pares i per entretenir-se. Aquests valors de formació, curiositat i estimulació augmenten notablement en la població infantil que pertany a les classes socials amb un menor nivell socio-econòmic i als grups culturalment més deprimits.

En el nostre país, la televisió, a més a més, ha estat extremadament important com a instrument de normalització lingüística i cultural de grans sectors de l'audiència infantil. L'existència de la televisió en català ha estat un dels fenòmens culturals més importants esdevinguts en els darrers anys. Aquesta transcendència podria augmentar si pares, escoles i autoritats fossin conscients de la potencialitat formadora i d'entreteniment present en la televisió.

La televisió en relació a l'escola

Si hem de fer cas de les estadístiques publicades en els darrers anys, el nen espanyol disposa d'una mitjana d'exposició televisiva d'unes vint hores setmanals: altrament dit, anualment els nostres infants s'exposen a la televisió un total de mil hores, mentre que la seva presència a les aules és de vuit-centes hores. La televisió competeix formativament amb l'escola, la complementa i sovint supera les mancances del nostre sistema educatiu. Tancar els ulls a aquesta realitat és desconèixer la realitat quotidiana dels infants.

Malgrat aquesta situació l'escola i la televisió són dues realitats completament allunyades, tant com la pedagogia i la teoria de la comunicació.



LA TELEVISIÓ COM A INSTRUMENT PEDAGÒGIC

19

Manuel Parés i Maicas*

1. Consideracions prèvies

Aquest tema cal situar-lo en el camp complex de les relacions que poden establir-se entre la comunicació social, per un costat, i l'educació i l'ensenyament per l'altre. Per aquesta raó ens sembla oportú, d'entrada, fer algunes remarques prèvies, per tal de situar el marc conceptual d'aquest article. Així, podem distingir entre:

1. La utilització dels mass media com a instrument pedagògic en el sistema d'ensenyament formal. En aquest cas la televisió.

2. Els continguts educatius de la televisió, és a dir, els seus programes educatius, als nivells distints, principalment de nens, universitaris o d'adults, els quals poden o no inserir-se, segons els casos, en l'ensenyament formal. Així, la televisió educativa o la televisió universitària, lligada o no amb la universitat a distància.

3. Els efectes educatius de la programació televisiva, amb independència que tals efectes hagin o no estat buscats pels programadors.

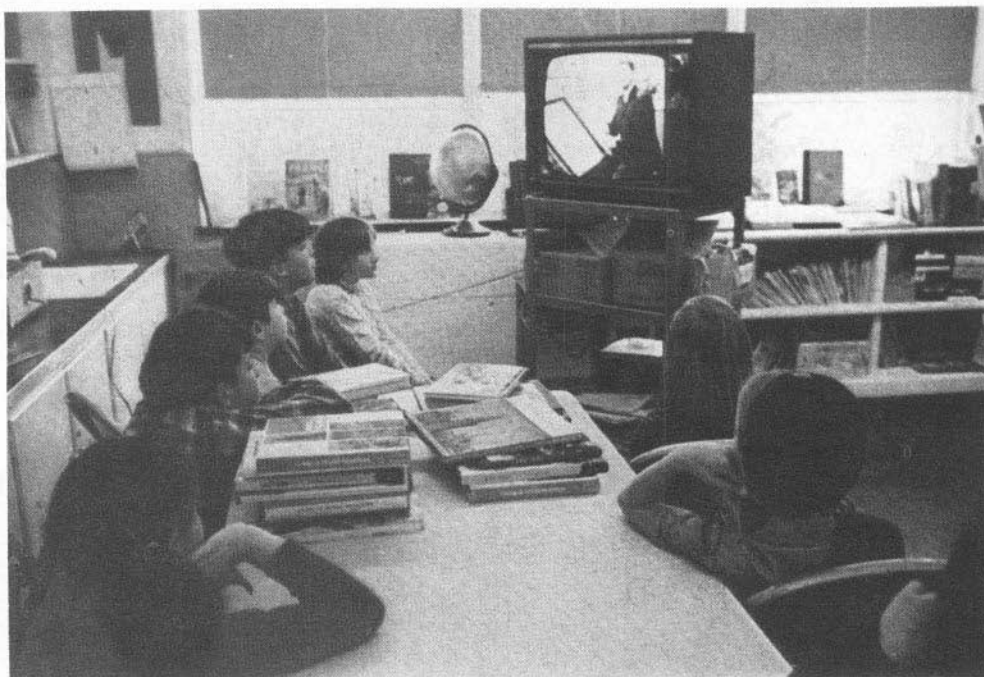
4. Els mass media, per tant, la televisió, com a matèria d'ensenyament en el currículum escolar, a part que aquests constitueixin matèria d'ensenyament en la formació de professors i de mestres.

5. Els efectes educatius —o deseducatius— de la publicitat televisiva i el paper que aquesta exerceix en l'aprenentatge de la cultura del consum.

És evident que es podrien fer altres distincions, però, per als objectius que ens hem marcat, ens semblen suficients.

Cal assenyalar que ens trobem plenament inserits en l'anomenada cultura de la imatge, en funció del rol essencial que en el camp de la comunicació social exerceix la televisió. A més, aquesta, per naturalesa, és, fonamentalment, un mitjà per a l'oci, d'entreteniment, en el qual els objectius informatius i educatius se situen en un segon nivell. Si això es així per a la televisió pública, dissortadament, cal adonar-se que per a la

* Professor de la Universitat Autònoma de Barcelona



televisió privada els seus objectius principals són distreure els televidents, a la vegada que actuar com a mitjà de publicitat, que és la seva única forma de finançament.

És convenient fer notar que no parlem aquí de l'anomenada televisió cultural, per l'ambigüitat pròpia del concepte, car els continguts televisius són, per naturalesa, cultura de massa, amb independència de la seva avaluació qualitativa, i a més, la televisió pot ésser un instrument molt valuós de difusió de l'anomenada cultura acadèmica o d'èlite.

Televisió educativa

Aquesta denominació pot donar lloc a confusió, tot i que els autors i les institucions televisives utilitzen diferents noms per expressar objectius i continguts que no sempre són els mateixos. Així, es parla de televisió didàctica, televisió escolar, televisió universitària, televisió pedagògica, televisió instructiva, a més de la denominació emprada per mi.

Òbviament, es pot voler significar coses dife-

rents, en la línia del que expressem en l'epígraf anterior, en els núm. 1 i 2. Crec que aquí el que interessa més és com es conjuga la utilització de la televisió com a instrument didàctic, es tracti o no de programes d'aquesta orientació i contingut, amb independència de la pròpia política que aquest mitjà consideri que hagi de fer en el terreny educatiu, ateses les seves grans possibilitats en aquest camp. Una altra cosa és si la programació educativa de la televisió, en conjunció o no amb el sistema educatiu, pot o no emmarcar-se en el terreny de l'ensenyança sistemàtica. Així, per exemple, l'estreta relació entre la BBC i l'Open University, al Regne Unit.

No hi ha dubte que ens enfrontem amb una qüestió complexa, car també s'hauria de tenir en compte tota la problemàtica derivada de l'edat dels receptors del missatge educatiu, incloent-hi en aquest aspecte l'educació permanent a través dels mass media, tema al meu entendre molt important. Com tot el que es refereix als continguts, és a dir, a les matèries, les quals, evidentment, abasten tot el ventall de les ciències humanes, socials i experimentals, sense negligir el seu rol bàsic en el terreny de l'aprenentatge de les llengües,

com ho palesa l'acció exercida per TV3 —i també per TVE, de Sant Cugat— per a la socialització dels catalans en l'ús de la nostra llengua.

Voldria subratllar que, sovint, els autors, situen en un mateix context la diferenciació que he establert en els punts 1) i 2), la qual cosa significa que, al meu entendre, la doctrina no és molt nítida en aquest terreny, potser fet lògic perquè el diàleg entre les institucions educatives, els seus professors i mestres, i les emissores de televisió, no és gaire fluid, quan no és inexistent.

Així veiem que Max Egly¹ estableix quins són, al seu entendre, els aspectes positius i els negatius del que ell anomena televisió didàctica. Com a factors positius esmenta:

Finestra oberta al món; democratitza l'ensenyament; s'adreça a un públic il·limitat; gaudeix de tots els poders de l'expressió àudio-visual; és una font excel·lent, car pot comptar amb els millors especialistes; és considerada una activitat seriosa; no ha de substituir el mestre. Per la meua part, jo hi afegiria que manté una relació molt estreta amb l'actualitat, a través de la seva dimensió informativa.² A més, és susceptible de crear models i pautes de conducta, que, naturalment, poden tenir una connotació positiva o negativa, segons els casos.

Des d'una visió crítica o negativa podem assenyalar: fa els alumnes passius, atès el seu caràcter unidireccional que provoca la passivitat dels receptors; pot incitar el mestre a la facilitat; pot devaluar el mestre; aporta tots els perills inherents a la centralització i a la uniformització de continguts; deshumanitza l'ensenyament; proposa un univers artificial; la pobresa de l'expressió àudio-visual no permet, d'entrada, tocar certs temes perquè la imatge no es pot dominar, perquè les seqüències ràpides no permeten una anàlisi detinguda, pel perill de fer determinades associacions, etc.

A aquesta enumeració d'aspectes positius i negatius s'hi podrien afegir d'altres factors. Ara bé, això palesa que cal que les institucions educatives i els mestres i professors coneguin amb profunditat aquest mitjà, les seves característiques, els seus

continguts, els seus efectes, etc., per tal de considerar, segons els casos, l'oportunitat d'emprar-lo com a instrument pedagògic i sota quines condicions. Tanmateix, tinc la impressió que l'atenció que es dedica a l'estudi dels mass media i, en especial a la televisió, en les escoles de formació de professorat, no és tan important com seria de desitjar.

Efectivament, cal tenir molt en compte que la televisió, es vulgui o no, concebuda en termes generals, és un competidor molt fort del sistema educatiu, en tots els seus nivells, però jo diria que principalment en el camp de l'ensenyament preescolar i dels primers nivells de l'ensenyança general bàsica. És a dir, actua com una escola pa-



1. *Télévision didactique (entre le kitsch et les systèmes du troisième type)*, Edilio, Paris 1984, p. 14 i ss.

2. Vegeu Parés i Maicas, Manuel, *El papel de la información en la educación permanente y en la enseñanza universitaria*, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra 1984.

ral·lela amb una gran força d'atracció perquè és més dinàmica que el sistema d'ensenyament formal, per raons òbvies, a part, que té una relació immediata amb la realitat, que s'ha de tenir molt en compte.

Pel que fa a les relacions entre televisió i escola, segons Josette Sultan i Jean-Paul Sartre,³ que es fan ressò dels resultats d'una enquesta, el 56,6% creuen que no modifica el paper de l'escola, el 19,3% pensa que la modifica positivament, mentre que el 17,95% considera que es produeix una situació de devaluació. Evidentment, es tracta d'un tema d'una gran importància sobre el qual no poden fer-se generalitzacions arriscades, i que caldria estudiar amb profunditat tenint en compte els distints nivells del sistema educatiu en els quals aquesta relació es produeix.

Un aspecte molt rellevant és el paper que té el mestre en el procés d'interacció entre la televisió i l'escola. Com a principi general s'hauria d'afirmar que el progrés tecnològic ha significat que amb la televisió el mestre ha trobat un competidor destacat, el qual ha de tenir en compte, però tractant de fer-ne ús com d'un instrument pedagògic al seu servei. Això significa que el mestre ha de fer sovint una tasca de contextualització, d'interpretació o d'explicació, segons els casos, dels continguts de la televisió educativa. Cal que la consideri com un valuós element l'ús del qual pot ésser per a ell molt útil en determinats camps.

En l'esmentada enquesta, exposada per Josette Sultan i Jean-Paul Sartre, en abordar aquesta qüestió es diu que constitueix un complement de l'acció educativa dels mestres en un 60,7%, que és una pertorbació en un 21,6%, i un competidor en un 9%.⁴

En relació amb els alumnes, també és interessant referir-se a alguns aspectes tractats en l'al·ludida enquesta: Així, davant la pregunta sobre si les imatges de la televisió deformen la visió que els nens tenen del món, un 49,5% diu que els permeten completar l'experiència del món on viuen, un 25% creuen que deforma aquesta visió i un

20,4% indica que fa possible captar d'una manera nova la realitat del món.

Quant a la influència de les imatges de la televisió sobre els nens, un 65,8% pensen que és certa, mentre que un 30% consideren que és superficial. En relació amb la seva avaluació com a instrument cultural dels alumnes, creuen que ho és un 53,1% i un 41,7% manifesten que es tracta de subcultura.⁵

3. A títol de conclusió

És indubtable que aquest tema permet una anàlisi profunda des de distints punts de vista i que aquí ens hem limitat simplement a assenyalar-ne alguns aspectes. Voldria insistir que hem parlat sobretot de televisió educativa, és a dir de programes que aquest mitjà emet amb voluntat educativa, normalment al marge de qualsevol relació amb les institucions educatives, i que aquestes, de manera sistemàtica o ocasional, com a element principal o com a complement del currículum, en fan ús en determinats supòsits.

En tals casos, la predisposició, per un costat, i l'adequada preparació dels mestres, per l'altre, per a servir-se dels programes de la televisió, hi tenen un paper important. El criteri òptim és que es produís en aquest terreny una relació coordinada entre escoles i mestres, per una banda, i emissores de televisió, per l'altra, per tal de conjugar els seus esforços al servei d'una millor educació dels alumnes. Per ara, tanmateix, em sembla que tal objectiu és un miratge.

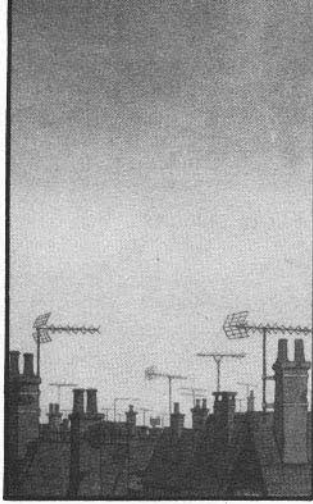
Abans de posar punt i final, diguem que la problemàtica que presenta la televisió en general, respecte de l'escola i de la tasca dels mestres, és un problema distint, que s'enquadra en el que jo anomeno efectes educatius de la televisió, que, en ocasions, poden ésser deseducatius.

La televisió és un preciós instrument educatiu amb el qual cal comptar, i el magnetoscopi i el vídeo ho han evidenciat encara més. Cal que els programadors de televisió s'adonin de la rellevància de la televisió educativa, i que les escoles i els mestres tinguin la consciència que això és així i que cal saber-ne treure el màxim benefici.

3. *La télévision à la porte de l'école*. Les instituteurs et la télévision, La Documentation Française, Paris 1981, p. 138. Es tracta d'una enquesta feta per l'Institut National de la Recherche Pédagogique, els anys 1977-1980, entre 1764 mestres (31% homes i 69% dones), en tot el territori francès. És un treball realment molt interessant.

4. *Op. cit.*, pàg. 135.

5. *Op. cit.*, pàg. 128 i ss.



BIBLIOGRAFIA SOBRE LA TELEVISIÓ*

23

Biblioteca Rosa Sensat

- ALSUIS, Salvador. *Com es fa un telenotícies*. Barcelona: Onda, 1987 (L'Espiell. Descubrim l'home i la seva manera de viure i de treballar)
- CIPRIANI, Ivano. *La televisió*. Barcelona: Serbal, 1982 (Libros de base)
- COLOMBO, Furio. *Televisión: la realidad como espectáculo*. Barcelona: Gustavo Gili, 1976 (Punto y línea)
- LLINÉS, Montserrat; COROMINAS, María. *La televisió a Catalunya*. Barcelona: Els Llibres de la Frontera, 1988. (Coneguem Catalunya)
- LORENZO GELICES, Feliciano. *La Televisión*. Barcelona: Salvat Editores, 1973 (Bca. Salvat Grandes Temas)
- NIEVAS, José Luis; BONASTRE, Miquel. *La Televisió per dintre*. Barcelona: IME. Ajuntament de Barcelona, 1987 (IME. Sèrie didàctiques)
- PARDO, Fernando; PARDO, José R. *Esto es televisión*. Barcelona: Salvat, 1982 (Salvat Temas Clave)
- PIEMME, Jean-Marie. *La Televisión: un medio en cuestión*. Barcelona: Fontanella, 1980 (Signos. Minor)
- PLADEVALL, Tomàs. *Video Terminology: English = Terminología del vídeo: català = Terminología del vídeo: castellano*. Barcelona: Video Spot, 1984
- PLANAS I PAHISSA, Jaume. *Vocabulari de ràdio i televisió. (Castellà-català)*. Barcelona: Inst. Oficial de Radio y Televisión, 1982
- RODA SALINAS, Fernando Jesús; BELTRÁN DE TENA, Rosario. *Información y comunicación: los medios y su aplicación didáctica*. Barcelona (etc.): Gustavo Gili, 1988 (Medios de comunicación en la enseñanza)
- SOLER, Llorenç. *La Televisión: una metodología para su aprendizaje*. Barcelona: Gustavo Gili, 1988 (Medios de comunicación en la enseñanza) *La Televisió a la Catalunya autònoma*. Barcelona: Edicions 62, 1981 (Llibres a l'Abast) *Les Televisions privades des de la perspectiva de la comunicació a Catalunya*. Barcelona, 1990 (Debats de l'aula Provença)
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel. *Las noticias y la información*. Barcelona: Salvat Editores, 1973 (Bca. Salvat de Grandes Temas)

Televisió, vídeo i educació

- AGUILERA, Joaquín de. *La Educación por la televisión: un servicio público desatendido*. Pamplona: Universidad de Navarra, 1980 (Ciencias de la Información)
- L'Audio-visuel et les médias à l'école élémentaire. Pédagogie des médias et pédagogie par les médias*. Ouvrage collectif sous la direction de

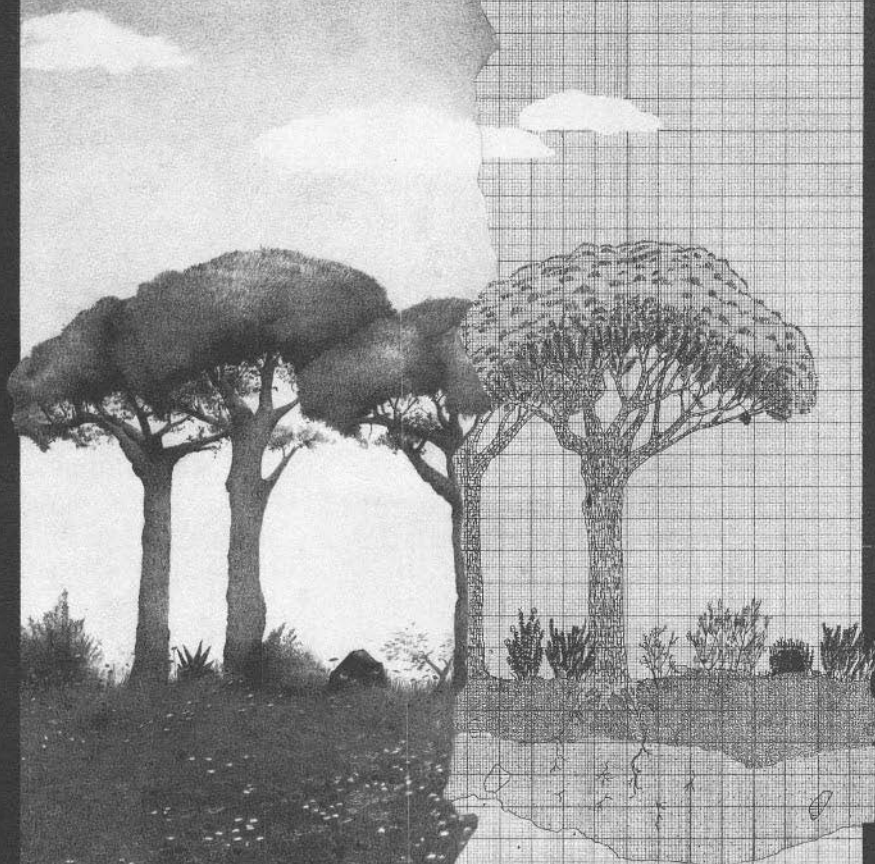
* Libres que podeu consultar a la Biblioteca Rosa Sensat.

- François Mariet. Paris: Armand Colin, 1981 (Cahiers de Pédagogie Moderne)
- BORRÁS I VIDAL, Jesús; COLOMER I PUNTÉS, Antoni. *El Guió del vídeo didàctic*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular: Alta Fulla, 1986 (Vídeo i educació)
- CANO I ALONSO, Pere Lluís. *Apunts sobre l'ensenyament i el vídeo*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular: Alta Fulla, 1987 (Vídeo i educació)
- CERVERA, Juan. *Otra escuela: cine, radio, televisión, prensa*. Madrid: Edes. S. M., 1987
- Educación y medios de comunicación: informe final del Grupo de trabajo MEC-RTV sobre radio y televisión educativa*. Madrid: Serv. Public. MEC, 1982 (Estudios de educación)
- FERRÉS I PRATS, Joan. *Cómo integrar el vídeo en la escuela*. Barcelona: CEAC, 1988 (Aula práctica)
- FERRÉS I PRATS, Joan. *Recursos videográficos: reportaje, entrevista, encuesta, mesa redonda y debate*. Barcelona: Alta Fulla: Fundación Serveis de Cultura, 1989 (Vídeo y educación)
- FERRÉS I PRATS, Joan. *Ús creatiu de videogrames didàctics*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular: Alta Fulla, 1989 (Vídeo i educació)
- FERRÉS I PRATS, Joan. *Vídeo y educación*. Barcelona: Laia, 1988 (Cuadernos de Pedagogía)
- FONT I SUÑÉ, Àngel. *33 tècniques. Recursos audiovisuals*. Barcelona: Guix, 1985 (Instrumentes Guix)
- GIACOMANTONIO, Marcello. *La Enseñanza audiovisual. Metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili, 1979 (Punto y línea)
- LAZZOTTI FONTANA, Lucía. *Comunicación visual y escuela: aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual*. Barcelona: Gustavo Gili, 1983
- MALLAS I CASAS, Santiago. *Didáctica del vídeo*. Barcelona: Fund. Serveis de Cultura Popular: Alta Fulla, 1986 (Vídeo i educació)
- MALLAS I CASAS, Santiago. *Medios audiovisuales y pedagogía activa*. Barcelona: CEAC, 1979 (Educación y enseñanza. Serie Universitaria)
- MALLAS I CASAS, Santiago. *Vídeo y enseñanza*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 1985 (Mitjans àudio-visuals)
- SALA, Ramon. *Un Vídeo a l'escola*. Barcelona: Programa de Mitjans Àudio-Visuals. Dep. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1988. (Quaderns monogràfics de mitjans audiovisuals)

Influència en els infants

- DARDER, Pere; GUASCH, Llorenç. *La influència de la TV sobre els nens en: Jornades sobre el lleure infantil i municipi*. (1: 1985: L'Hospitalet de Llobregat), p. 105-127
- EQUIPO «NUEVE Y MEDIO». *Los Teleniños*. Barcelona: Laia, 1981 (Cuadernos de Pedagogía)
- ESCUELAS ACTIVAS DE PADRES. *La influencia de la televisión en los niños*. Esplugues de Llobregat: Ajuntament d'Esplugues. Conselleria d'Ensenyament, 1984
- ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel. *Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños. Los anuncios de juguetes y las cartas de Reyes*. Madrid: Narcea, 1983 (Educación hoy)
- GREENFIELD, Patricia Marks. *El niño y los medios de comunicación: los efectos de la televisión, video-juegos y ordenadores*. Madrid: Morata, 1985 (Psicología: el desarrollo en el niño)
- HODGE, Bob; TRIPP, David. *Los niños y la televisión*. Barcelona: Planeta, 1988 (Nueva Paideia)
- Impacto de la televisión educativa en la infancia*. Estudios recopilados por Wayne H. Holtzman e Isabel Reyes Lagunes. París: UNESCO, 1983 (Estudios y documentos de educación)
- LIEBERT, Robert M.; NEALE, John M.; DAVIDSON, Emily. *La TV y los niños*. Apéndice de la edición castellana: *Una experiencia concreta realizada en una escuela de Barcelona*, de Joan SOLER I AMIGÓ. Barcelona: Fontanella, 1976 (Educación)
- LURÇAT, Liliane. *À cinq ans, seul avec Goldorak. Le jeune enfant et la télévision*. París: Syros, 1981 (Contre-poisons)
- LURÇAT, Liliane. *La télévision dans la vie du jeune enfant*. (Dossier, no editat, que conté diversos articles sobre el tema)

L'ECOLOGIA



... com a organismes evolucionats en la naturalesa, són sumament sensibles a les seves característiques de conjunt, com a organismes racionals tenim tendència a una dissociació i anàlisi de la naturalesa. La ciència ecològica ha d'harmonitzar aquestes dues actituds tan humanes.

Exposició

Del 21 de març al 18 de maig de 1990

Edifici del Relloige, Escola Industrial
Urgell, 187. Barcelona

Horari: dies feiners, de 10 a 14 h i de 16 a 20 h
dissabtes i festius, de 10 a 14 h

Escoles: visites concertades. Tel. 402 24 42

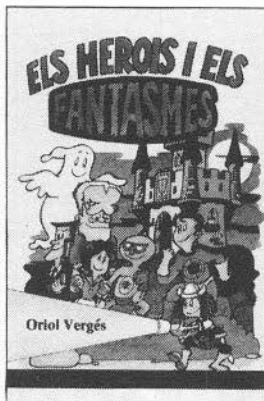
LES MILLORS HISTÒRIES EN JUVENIL NOVEL·LES



LA REVENJA DEL VAMPIR

Eric Morecambe

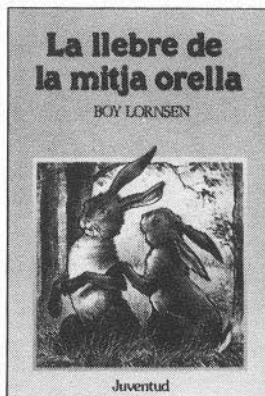
Un relat d'humor «terrorífic» i divertides aventures. Segona part de: «Un Vampir a contracor»



ELS HEROIS I ELS FANTASMES

Oriol Vergés

Els herois més famosos del món en una altra divertida aventura



La llebre de la mitja orella

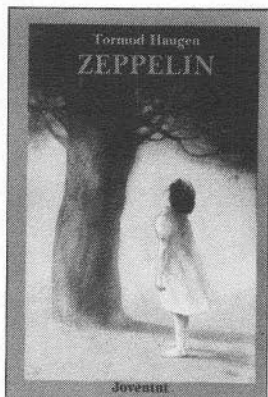
BOY LORNSEN

Joventut

LA LLEBRE DE LA MITJA ORELLA

Boy Lornsen

Fèlix es convertirà en llebre i coneixerà els perills i les emocions de les llebres del bosc



Tormod Haugen
ZEPPELIN

Joventut

ZEPPELIN

Tormod Haugen

Una història plena de misteri i poesia. Del mateix autor de: «Els ocells de la nit» Primer Premi de Literatura noruega.



Maria Gripe

LA CASA DE LA JÚLIA

Joventut

LA CASA DE LA JÚLIA

Maria Gripe

Una fascinant novel·la, continuació de: «El papà de nit» Premi Andersen

Editorial  Joventut

LA RELACIÓ ENTRE PARES I EDUCADORS A L'ESCOLA-BRESSOL

Ara que estem embrancats, a la majoria d'escoles, en l'elaboració del nostre projecte educatiu, val la pena aprofitar l'ocasió per plantejar-nos seriosament aquest tema i així poder incloure'l en els nostres objectius i plantejaments d'escola.

Actualment, ja no hi ha ningú que discuteixi la necessitat d'una bona entesa entre pares i educadors per facilitar el desenvolupament i aprenentatge dels nens, però són moltes les escoles on els educadors encara no es plantegen les relacions amb els pares com una tasca inherent a la seva professió, especialment indefugible quan es tracta de l'educació de la primera infància.

Les relacions amb els pares defineixen en gran part la nostra concepció de la funció de l'escola-bressol. Tanmateix, l'experiència de tots aquests anys d'escola ens ha demostrat que la funció d'aquesta és compartir l'educació dels infants amb els seus pares. L'escola no pot substituir la família, com la família no pot substituir l'escola. La família i l'escola ofereixen a l'infant experiències diverses, unes relacions afectives diferents, més exclusives i restringides dins la família, més àmplies i compartides a l'escola. Aquestes experiències i relacions diverses enriqueixen enormement la vida del nen, sempre i quan aquestes siguin complementàries i no contraposades.

Cal, doncs, plantejar-nos la nostra tasca com una tasca de coparticipació amb els pares en l'educació dels seus fills. Aquesta coparticipació implica organitzar l'escola de manera que els pares hi tinguin cabuda, puguin dir-hi

la seva. Implica anar incorporant en les nostres programacions una especial menció dels objectius que ens proposem cara als pares, de com hi comptem en les diferents activitats, de quines actituds mantindrem per aconseguir unes bones relacions individuals educador/a-pares i col·lectives escola-pares.

Les relacions entre les persones, siguin o no motivades per qüestions professionals, perquè siguin positives han de fonamentar-se sobre unes bases de confiança, respecte i valoració mútua.

Sovint, entre pares i educadors, aquestes bases fallen tant per part dels uns com dels altres. Perquè uns i altres tenen sentiments i emocions a vegades contraposats, derivats precisament del fet de compartir l'afecte del nen, l'educació del nen, les alegries i les tristeses del nen... Compartir no és fàcil; sovint el fet de compartir desperta rivalitats i gelosies, sentiments que pertorben les persones afectades (que en aquest cas poden ser tant els pares com els educadors) i porten a tenir actituds desconfiades, poc respectuoses, de poca valoració.

A molts pares els és difícil deixar el seu fill a l'escola; a vegades fins i tot se'n senten culpables; a vegades volen, però també temen, que el nen s'ho passi millor a l'escola que a casa; a vegades tenen por que els seus fills passin desapercibuts, que no siguin prou ben atesos; i a vegades temen que el seu fill s'estimi més l'educadora perquè la veu més, ho fa millor... aquest i altres sentiments fan que ens trobem amb pares amb actituds ambivalents, a vega-



des agressius, esquerps, amb dificultats de separació del fill (no el deixen fins que plora o intenten desaparèixer sense que se n'adoni), aprensius, recelosos.

Però també als educadors els és difícil compartir i valorar la funció educativa dels pares com una funció diferent de la de l'escola. Constantment s'està dient què han de fer i què no han de fer, se'ls critica, es jutgen les seves actuacions, a vegades fins i tot es decideix per ells... Aquestes són actituds que denoten sentiments de desconfiança, de poca valoració i poc respecte, que evidentment dificulten les relacions.

Als educadors els toca d'intentar comprendre les motivacions dels pares i també les seves pròpies motivacions. Cal que exercitin la introspecció tant per poder modificar les seves actituds com també per entendre els seus propis sentiments. A vegades no és possible aconseguir-ho sols, per això és important d'establir amb l'equip uns espais de temps per poder compartir, analitzar i objectivitzar els conflictes.

Unes relacions basades en la confiança, la valoració i el respecte mutus impliquen per part dels educadors:

1. *Posar-se al mateix nivell.*

L'educador en sap més d'educador, però els pares en saben més de pares. Per tant, l'actitud serà orientar, si cal, però sempre a partir de la informació. (És molt diferent dir «li heu de treure el xumet» que «aquí a l'escola ja no s'utilitza mai el xumet» o bé «s'ha de vestir sol» que «ja se sap posar la bata»...) Cal que no oblidem que les condicions de l'escola són privilegiades per treballar l'autonomia del nen: hi ha temps i els conflictes emocionals nen-educador són molt menors que els del nen amb els pares.

2. *Tenir una actitud receptiva, d'intercanvi d'opinions i d'informació.*

Caldrà que es desterressin aquells interrogatoris tan exhaustius («és un fill desitjat?»; «ha tingut avortaments?»...) que a més d'atemptar

contra la intimitat dels pares, els posen en una situació violenta i indefensa envers l'educador que els interroga. Cal que demanem únicament i exclusivament aquella informació que facilitarà la nostra relació amb el nen: hàbits, costums, ritmes, gustos... i al mateix temps, donar i fer perquè els pares ens demanin tota la informació que els permetrà un millor coneixement de l'escola i de l'educador.

3. *No fer mai de jutges.*

Entre altres raons, perquè ens podem equivocar fàcilment. Cal ser conscients que mai no es tenen totes les dades. En canvi, sí que cal tenir una actitud comprensiva i, des de la comprensió, podem fer suggeriments que poden ajudar els pares en la seva tasca educativa.

4. *Mantenir una actitud informativa.*

Els pares només saben allò que els expliquem i que veuen de la vida del nen a l'escola. Com més informació oral i visual rebem, més fàcil els serà confiar en l'escola i més els orientarà sobre l'educació dels seus fills. Cal, però, plantejar-nos de quina manera es transmet la informació perquè sigui entenedora i interessant. Avui dia ja no podem continuar fent aquelles reunions on l'educador deixa anar un «rotllo» molt ben estructurat sobre objectius, mètode, activitats... i els pares desconnecten a la meitat perquè no ho entenen i s'avorreixen. Cal reconvertir les reunions en trobades on pares i educadors intercanviïn opinions i dialoguin sobre aquells temes d'interès comú (el menjar, el dormir, el canvi de bolquers, els jocs, els aprenentatges...), utilitzant sempre que es pugui el suport visual: fotografies, pel·lícules i vídeos dels nens a l'escola.

5. *Tenir una actitud acollidora.*

Cal que també els pares es trobin bé a l'es-

cola. Si és possible, que també ells hi tinguin el seu espai, això assegurarà que no sentin que fan nosa.

Per fer l'escola acollidora és bo, a més, gaudir d'un mínim de comoditats: cadires grans per als adults (educadors i pares), begudes i galetes per alleugerir les trobades... són coses que ajuden a sentir-nos bé. Aquells que convivim durant el dia amb nens petits sovint oblidem la necessitat de tractar-nos bé, de donar-nos a nosaltres i als pares petits gustos i comoditats normals en la nostra cultura, gustos i comoditats que ens faran sentir més valorats i respectats i, en definitiva, més satisfets de nosaltres mateixos i, en conseqüència, més receptius i relaxats.

6. *Transmetre als pares la confiança que ells poden fer-ho bé.*

Molts pares se senten molt insegurs en la seva funció de pares. En qüestions educatives, tothom hi diu la seva: avis, veïns, familiars, amics, metges, psicòlegs, escola... i sovint entre tots submergim els pares en un mar de confusió que no fa més que augmentar la seva inseguretats i angoixa. Cal que des de l'escola reforcem el seu paper de pares, defugint sempre aquelles responsabilitats que no ens pertoquen («el nen amb mi no vol prendre el medicament», «no vol que li talli les ungles»...), defugint el prendre decisions per ells, defugint donar consells. A vegades, ens caldrà ajudar-los a assumir les seves responsabilitats, i la millor manera és transmetent-los la nostra confiança que, tot i les dificultats, ells se'n sortiran.

Carme Thió de Pol

Barcelona, febrer de 1990

QUADERNS D'EXPRESSIONÓ ESCRITA

NOVETAT
CURS 1990-91



Tres quaderns que pretenen posar els alumnes en contacte amb els textos més habituals que hauran de produir en la seva vida de relació i d'estudi, alhora que presenten el fet d'escriure com una possibilitat d'expressió personal.

Estan organitzats de forma cíclica i estructurats en tres seccions: escriure per comunicar-me, per divertir-me i per estudiar.

editorial cruïlla

Balmes 245, 4t Telèfon 237 63 44
08006 Barcelona

emexpe

L'EDUCACIÓ MUSICAL AL CICLE SUPERIOR

Parlar de l'educació musical al Cicle Superior hauria de significar partir d'uns bons fonaments mínims i elementals posats, no tan sols als Cicles Inicial i Mitjà, sinó també, des de ben petits. És a dir, des de l'escola bressol i parvulari.

La realitat escolar corre, avui encara, una sort ben diversa. Mentre unes escoles compten amb una programació que abraça tota l'educació general bàsica, o tenen un mestre/a especialista (a vegades només al C.S.), en altres escoles són els mateixos mestres qui, portats per la seva sensibilitat i conscients del valor educatiu de la matèria, en tenen cura, i amb el seu esforç, formant-se i informant-se a fora d'hores, intenten treballar-hi. Altres comencen a treballar la música a partir del Cicle Superior. En tot cas, no podem oblidar que les possibilitats de portar a terme una tasca com aquesta dependrà del nivell socio-cultural i lingüístic dels nostres alumnes.

Fer que la música sigui present en la planificació pedagògica tan sols a partir del Cicle Superior, és una tasca força complexa. Als nois i noies els caldrà adquirir uns hàbits i uns coneixements, l'aprenentatge dels quals pot arribar a ser fàcilment motiu de conflicte.

Conscients d'aquestes limitacions, sigui quin sigui la situació en què es trobi l'escola, fer música representa la realització d'un conjunt d'activitats.

La cançó

El cant és una activitat per a la qual tothom està capacitat. Hauria d'iniciar-se a l'escola bressol i tenir la seva continuïtat al llarg de tota l'escolaritat, graduant les obres a partir de les dificultats i exigències corresponents a cada cicle i nivell.

El nen que ha cantat ja des del comença-



ment de la seva escolaritat, en arribar al C.S. té adquirides unes vivències, un gust i unes ganes de millorament personal que haurien de ser fomentades i ampliades durant aquesta etapa.

Fer cantar és quelcom que el mestre del C.S. (i molt millor si n'és l'especialista) caldria que continués o iniciés. És un bon moment per consolidar tots els valors que el cant porta intrínsecament.

Sovint, l'angúnia per fer-ho bé i el dubte de si s'està preparat, frena molts mestres a l'hora d'intentar introduir la cançó a classe. Cal que tots ens tranquil·litzem! La cançó ha estat tramesa de viva veu durant segles i segles, de generació en generació... Per tant, qualsevol persona que hagi cantat i sentit el plaer i el goig que el cant reporta, quan és davant dels nens, si sap bé una cançó i li agrada, sap com presentar-la i sap trobar el moment i la circumstància apropiats. Cal que intenti ensenyar-la, cal que s'hi llençi; segur que els nens ho acolliran amb goig. I és ben cert que a poc a poc el mestre anirà adquirint seguretat a l'hora de fer-ho, i també precisió i estil propis.

La cançó continua essent bàsica en aquest cicle de l'educació musical. Hi conflueixen tots els altres aspectes de la música. A través de la cançó el nen rep vivències personals que el fan sentir músic i a través d'aquestes vivències adquireix els millors i més excel·lents mitjans per apreciar la música. En el cant, el nen és alhora receptor i transmissor, oient i músic. Cantant, es redescobreix ell mateix des d'un punt de vista corporal, anímic i social.

Cantar bé requereix una bona posició corporal. Practicar-la farà tenir noció de la columna vertebral, de la vibració del cos, de la respiració. Li farà prendre consciència de la pròpia veu i de les seves possibilitats d'expressió i comunicació.

El cant té un «poder màgic», inherent a l'art; el nen que canta se sent subjugat per aquesta màgia. El cant obre i afina la sensibilitat, influeix l'estat anímic i renova l'energia corporal i vital. Fer música, i sobretot cantar, genera hàbits d'atenció, concentració i domini corporal i energètic. Hàbits que afavoreixen qualsevol dels altres aprenentatges.

El cant col·lectiu dona unes vivències úniques

i intransferibles. Cantar significa un treball en equip en què hom és part activa i anònima a la vegada. El nen rep un impacte sonor del mateix grup que l'ajudarà a la descoberta i educació de la pròpia veu.

Com tot treball d'equip, demana una disposició diferent a la d'una tasca individual. Hi ha, per tant, una relació amb els altres companys, una comunicació, una responsabilitat, un esforç físic i intel·lectual, alhora que facilita el sentit de la solidaritat, on tots aquests elements han d'estar equilibrats per tal que tot vagi a l'hora. Qualsevol manca d'aquests elements no afecta sols l'individu sinó tot el grup i malmet el treball.

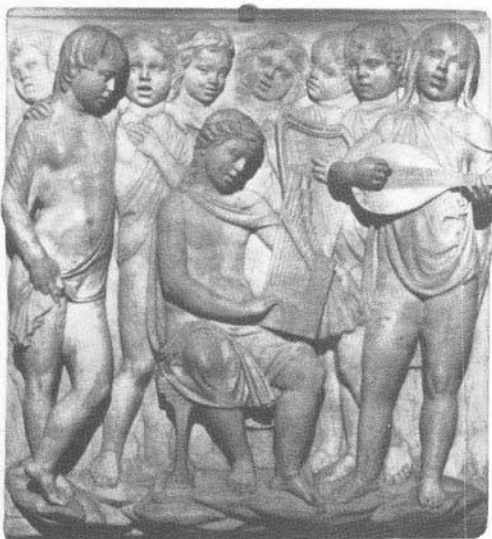
Musicalment, el valor del cant és fonamental per entendre uns coneixements tècnics musicals bàsics. Fer música és molt més que l'habilitat de fer una colla de sons encadenats amb més o menys traça. Fer música passa, a més, per sentir que les línies sonores tenen uns pilars on s'aguanten, uns punts de tensió i distensió... i finalment hi ha implícita una expressió i una dinàmica que caldrà controlar.

Amb la cançó es treballa la memòria musical i textual, la polsació, el sentit mètric, el ritme, el sentit intervàlic, el silenci musical, el desenvolupament auditiu, la capacitat de captar l'harmonia, de sentir la música internament. Elements, tots ells, necessaris, per al bon aprenentatge de la música. I encara més: la cançó és una transmissora de la cultura i de les tradicions. A través d'ella s'aprofundeix el llenguatge, es millora la dicció, s'enriqueix la llengua amb nous girs i s'enriqueix el vocabulari, s'adquireixen idees, conceptes, coneixements de geografia, autors, poetes, èpoques històriques... partint d'uns conceptes estètics.

Cantar agermana els homes, els aglutina sigui quina sigui la seva raça, país, llengua, costums, creences, maneres, i els fa sentir a tots un.

L'audició musical

És l'altre puntal de l'educació musical. Escoltant adquirirem bon gust per la música. L'audició musical proporciona, també, vivències



sensorials afectives i mentals; la música embolcalla tot l'ésser humà i li fa sentir les sensacions més variades.

Caldrà, també, iniciar aquesta activitat des de ben petits, ja des de l'escola bressol, per tal que en arribar al Cicle Superior hi hagi un desenvolupament personal d'uns criteris i d'un gust propis.

Ecoltar música és una activitat per ella mateixa i s'ha de poder portar a terme amb una actitud i una disposició totals per tal de tenir tota la capacitat d'atenció i concentració centrada en l'audició. No cal buscar cap motiu ni disfressar-la entremig d'altres matèries. S'ha de realitzar sense fer res més.

L'audició d'una obra musical, d'altra banda, també es pot entrellaçar amb altres assignatures d'aquest cicle. En estudiar Ciències Socials d'un país, d'una comarca..., no s'hauria d'oblidar els músics d'aquell indret, ni la seva música, de la mateixa manera que es procura que el nen vegi i capti el paisatge. A part d'estudiar-ne les característiques físiques i socials, i d'admirar-ne les obres d'art arquitectòniques i pictòriques, cal que el noi senti i vivenciï la música que han compost els homes d'aquell paisatge, d'aquell país. Tot això permetrà donar al nen una perspectiva més àmplia de la cultura i

de l'art, ahora que la música col·labora realment al seu desenvolupament.

Tanmateix, seria una llàstima que en parlar de la història medieval no féssim esment del valuósíssim *Llibre Vermell de Montserrat*. O que en parlar de la Revolució Francesa ignoréssim Mozart, Haydn o Beethoven. O que ens passés per alt Àngel Guimerà o Mn. Cinto, i tants d'altres poetes, molts textos dels quals han servit per a ser musicats per excel·lents compositors, i d'altres cantats per destacats cantautors.

«La música concerneix al mateix temps les ciències matemàtiques pel ritme, les ciències naturals per la melodia i les ciències físiques per l'harmonia. No obstant això, aquests tres elements d'origen científic no aconseguen el seu efecte artístic ni la seva expressió si no estan en moviment» (V. D'Indy, 1851-1931).

La lectura i l'escriptura

Pel que fa a la lectura i escriptura musicals, valdrà la pena ampliar-ne els coneixements continuant el treball sensorial i diferents exercicis per tal d'aprofundir-hi. Pels grups que s'hauran d'iniciar, el treball es farà des de la base. A ben segur que el treball podrà ser més ràpid de comprensió que en els petits. Caldrà adequar els mateixos esquemes de treball que fariem servir al cicle inicial per aquests nois i noies més grans. Tanmateix, la grafia musical no ha de representar un llenguatge estrany per a aquestes edats.

Tot i no saber llegir música amb soltesa, és interessant que es familiaritzin amb una partitura i puguin seguir-ne el ritme, la mètrica, el nom de les notes i el seu valor, els intervals, la dinàmica, ...etc. Observar i reconèixer aquests elements i d'altres ajudarà i ampliarà, sens dubte, la seva formació.

Comentari final

En el context de l'educació general bàsica, la Música hauria de ser això mateix: «general i bàsica». En acabar el darrer curs d'aquest cicle han d'haver conegut i cantat un bon nom-

bre de cançons tradicionals i populars catalanes i estrangeres, d'autors, amb textos de poetes, cànons, a dues, tres i quatre veus, cançons monòdiques i a dues-tres veus. Han d'haver escoltat suficient música vocal i instrumental de tota mena per així conèixer les diferents sonoritats dels instruments i aquests com a tals, les diferents formacions instrumentals, els principals autors i formes musicals que configuren els punts claus de la història de la música.

En acabar aquest període de l'ensenyament primari, caldrà haver conegut la nostra música, els nostres balls i danses, els nostres instruments, les nostres formacions instrumentals i les nostres manifestacions més populars, que són, de fet, el lloc on serà tot present.

Com també caldrà parlar d'aquells esdeveniments que es vagin succeint al llarg del temps, des de l'aniversari d'un compositor a aquella celebració que es farà a la nostra ciutat, o aquella escola de grallers que fa poc s'ha posat en funcionament a redòs de la colla castellerà... És a dir: parlar i viure la vida musical de la nostra població, participant-hi tant com es pugui. Hem d'apropar els nois i noies a la música en directe, ja siguin concerts, assaigs, no-

tícies dels diferents mitjans de comunicació, etcètera.

És ben clar, doncs, que no n'hi ha prou amb uns coneixements: ens cal tenir una actitud il·lusionada i convençuda per tal de transmetre-la.

Avui són molts els esforços que s'estan fent per canviar i millorar el panorama musical actual. A la nova ordenació que ha de canviar el sistema educatiu, hi han treballat i hi treballen persones de la nostra més gran confiança, aportant-hi la seva experiència de molts anys, de la qual molts hem rebut el seu mestratge.

Vistes les programacions, la música rebrà el mateix tractament que tenen les altres matèries, almenys pel que fa a l'horari escolar i com a matèria avaluable, imprescindible per arribar a la seva normalització.

D'altra banda, veiem com diferents institucions públiques i privades, algunes amb molts anys de treball, estan dedicant esforços a la formació d'un professorat especialitzat i a la formació dels mateixos mestres.

Volem mirar el futur amb l'esperança d'un canvi realment qualitatiu.

Joaquim Sabater i Mitjans

temes d'in-fàn-cia

educar de 0 a 6 anys

BUTLLETA DE COMANDA

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

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

Nom i Cognoms.....

Adreça..... Tel.

Població..... C.P.....

Si viviu a Barcelona us podeu dirigir directament al nostre
Servei de Publicacions, tel. 237 07 01 els matins, per
evitar-vos despeses d'enviament.

ASSOCIACIÓ
de MESTRES



ROSA SENSAT

**Associació de Mestres
«ROSA SENSAT»**

Departament de Publicacions

Còrsega, 271

08008 BARCELONA



LA BICICLETA, MITJÀ EDUCATIU

El grup de Treball BICICLOT es dedica al foment i a la promoció de la bicicleta i mira d'abastar tants vessants com sigui possible. Un dels més importants és la tasca educativa, que treballa la bicicleta amb infants, adolescents i joves en els àmbits on ells són els protagonistes.

La bicicleta és una il·lusió i una de les joguines preferides dels nois i noies. És per això que, en utilitzar-la com a eina didàctica, les activitats que se'n deriven desperten un gran interès d'aprendre, a més de constituir una experiència directa que rarament s'oblida.

Per tot això us presentem una proposta innovadora en el camp de l'educació: la introducció de la bicicleta en el curs escolar com a eina pedagògica. El programa s'articula al voltant de la bicicleta i propicia nous coneixements alhora que s'aprofundeixen i reforcen els conceptes que ja es treballen en les assignatures del programa escolar. Amb i per mitjà de la bici, la relació entre l'aprenentatge escolar i la vida fora de l'escola esdevé més clara.

El primer embrió d'aquest programa educatiu formava part dels projectes del Grup de Treball BICICLOT premiats parcialment pel concurs «Fes d'Alcalde 1987». Amb aquest premi vàrem preparar unes activitats (xerrades i taller mecànic a l'aula, gimcanes i passejades a l'exterior) que es desenvoluparen amb els cursos de 7è i 8è de l'escola municipal Escoles Cases, i del col·legi públic Sant Joan de Ribera; també vàrem preparar unes activitats per al lleure desenvolupades amb el S.C.V. El Clot.

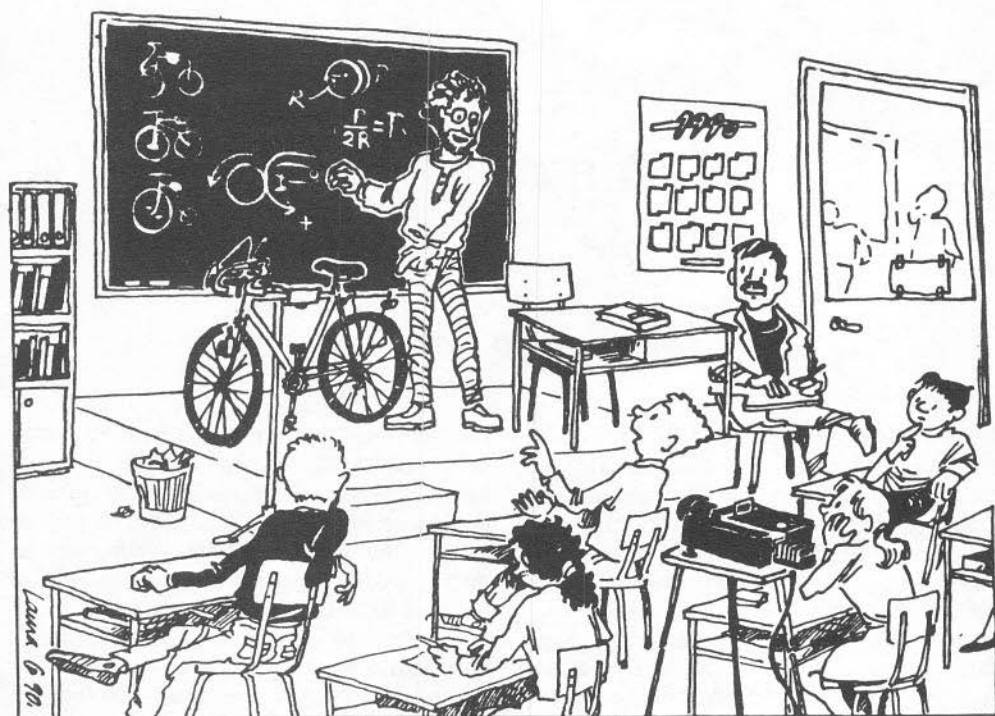
A partir d'aquestes experiències veiérem

que era possible d'introduir la bicicleta a l'escola, i que la millor manera era fer-ho com a activitats complementàries, és a dir, introduint tallers especialitzats, xerrades i activitats dins les assignatures del curs escolar. Vàrem preparar un projecte, «la bicicleta a l'escola», que s'adequava a les necessitats de cada centre i curs en concret, així com unes activitats aïllades igualment adaptables. Aquestes activitats foren desenvolupades junt amb altres escoles, així com amb centres d'educació en el lleure i entitats diverses, per als quals disposem dels programes «la bicicleta en el lleure» i «introducció al cicloturisme». Amb l'escola municipal Parc del Guinardó, vàrem dur a terme dos programes —cursos de 7è i 8è—, i amb l'Escola Pit Roig, també dos —cursos de 5è i 6è.

Foren els professors d'aquestes escoles els que ens encoratjaren a preparar un projecte continuat per tal de no haver d'adaptar el programa a cada curs, sinó que cada nivell tingués el seu; d'aquesta manera només s'hauria d'adequar a les necessitats de cada centre. Així, els tallers no serien tan condensats, i es podria aprofundir més en les exigències de cada curs, i en el global de les activitats, aprofundir molt més en el món de la bicicleta.

Aquest curs 1989/90 continuem oferint i desenvolupant programes «la bicicleta a l'escola», alhora que hem estat treballant en el projecte continuat «de 5è a 8è pas a pas». Les primeres experiències seran dutes a terme amb l'Escola Pit Roig, els professors de la qual ens han orientat en la seva preparació.

Aprofitem per agrair la confiança dipositada



en el Grup de Treball BICICLOT per part de totes les escoles amb les quals hem treballat i totes les persones que ens han ajudat.

ambient i augmentar la responsabilitat davant de temes socials i cívics.

5. Fomentar el transport alternatiu i ecològic.

DE 5è A 8è PAS A PAS

Línies de fons

1. Descobrir el valor educatiu de la bicicleta com a mitjà per adquirir coneixements i per formar-se dins del món que ens envolta.

2. Acostar els nois i noies al món de la bicicleta, proporcionant-los una base teòrica i pràctica.

3. Aconseguir que els nois i noies facin servir la bicicleta com a biciclistes responsables i que sàpiguen circular tenint en compte les normes de seguretat vial.

4. Despertar la sensibilitat en temes de medi

Estructuració

Aquest programa educatiu es basa en la continuïtat temàtica i successiva en el temps. S'estructura en quatre cursets a desenvolupar progressivament pels alumnes dels cursos de 5è, 6è, 7è i 8è.

Cada curset quedarà configurat bàsicament per quatre tallers coordinats entre ells i d'acord amb les activitats i els estudis que treballa l'alumne a l'escola. Amb aquesta finalitat resta obert el calendari concret perquè el centre escolar l'adapti a la seva realització.

La nostra proposta és de realitzar els tallers com a activitats complementàries, encara que les possibilitats són molt àmplies: setmana cul-

tural, coordinació de part del curset amb una sortida de natura o d'història ja programada...

Els tallers queden especificats a continuació. S'hi diferencien els desenvolupats a l'aula dels desenvolupats a l'exterior.

El treball a l'aula

Xerrada de ciències socials

Es tracta d'introduir els nois i noies al món de la bicicleta; se'n mostra l'origen i la seva evolució, així com la problemàtica dels ciclistes tant en l'àmbit social, com en el tècnic, o vial, en el seu camí per la història.

També s'estudiaran les possibilitats de la bicicleta, així com els diferents usos que se li donen: lleure, esport, mitjà de transport, cicloturisme, ...

S'oferiran també consells pràctics de seguretat vial, elaborats a partir de la nostra experiència en circulació.

Taller de matemàtiques i/o física

Es mostraran als nois i noies les relacions de les matemàtiques i la física amb la bicicleta, la qual cosa els permetrà comprovar moltes de les lleis físiques i matemàtiques que han après o aprendran durant el curs escolar.

Taller mecànic

Es pretén que els nois i noies puguin efectuar el diagnòstic de la seva bicicleta i que siguin autosuficients a l'hora de fer el seu manteniment quotidià. Així mateix, s'ensenyarà el funcionament de les eines i la seva correcta utilització.

Cal tenir en compte, però, que aquest taller no és per resoldre els problemes mecànics de les bicicletes dels participants, sinó per aprendre a fer-ho.

El treball a l'exterior

Gimcana

Amb aquesta activitat es pretén que els nois i noies adquireixin més domini de la bici i un nou coneixement de les seves possibilitats físi-

ques, mitjançant proves d'habilitat. Aquestes proves tenen la intenció, a més, d'introduir els moviments i gestos per a una seguretat vial encertada.

En el cas que algun alumne no hagi tingut l'oportunitat d'aprendre a anar amb bicicleta, durant aquesta activitat pot ser un bon moment per fer-ho, si hi dedica una atenció especial.

Itinerari pel barri o districte

Aquesta activitat vol introduir la bicicleta com a mitjà de transport urbà per a desplaçaments quotidians. Aquesta és una concepció de la bicicleta poc utilitzada, però alhora la que més la caracteritza, com ja s'haurà exposat en les xerrades.

L'itinerari serà una passejada durant la qual proposem fer una descoberta, que ja haurà estat treballada a l'aula, i que serà susceptible de tot tipus de treballs posteriors. Aquesta descoberta pot tenir un caire històric, sòcio-cultural, ecològic... també pot ser una passejada lúdica.

Aquesta activitat comptarà sempre amb el suport de la Guàrdia Urbana.

Itinerari per Collserola

Aquesta activitat introdueix la bicicleta com a mitjà de transport i lleure.

Considerem la bicicleta com el vehicle idoni per descobrir d'una manera diferent l'entorn humà i físic, per gaudir del contacte amb la natura i de la convivència amb els companys.

Des d'aquest itinerari es pot contemplar Barcelona i la seva rodalia des de diferents perspectives, i conèixer una mica més la Serralada que tenim al costat de casa.

Se circularà principalment per pistes de muntanya.

Itinerari d'iniciació al cicloturisme

Aquesta serà l'activitat-cloenda del programa educatiu que hauran desenvolupat els alumnes durant quatre cursos.

L'objectiu principal d'aquest itinerari és posar en pràctica els coneixements adquirits: seguretat vial, mecànica, cicloturisme...

Aquesta activitat té diverses possibilitat:

Viatge de fi de curs en bicicleta.



Itinerari de dos dies.
Altres.

La decisió, en tot cas, depèn en últim terme dels alumnes i de l'escola.

Considerem que, en acabar, els nois i noies tindran la pràctica i els coneixements necessaris per utilitzar la bicicleta com a biciclistes responsables.

Programació global dels quatre cursos

CINQUÈ CURS

Xerrada de ciències socials

- Concepció actual de la bicicleta.
- Presentació de la bicicleta en l'aspecte històric:

Antecedents:

- l'home i l'esforç

- la roda
- vehicles de propulsió muscular
- mitjans de transport existents fins al segle XIX i necessitat de nous mitjans

La problemàtica de la primera bicicleta

Anècdotes

- Diferents nivells d'utilització de la bicicleta en els diferents medis i circumstàncies de desenvolupament.
- Possibilitats d'utilització de la bicicleta.
- Seguretat vial (per on anar, respecte al viant...).

Taller de matemàtiques

- Exposició i denominació de les parts de la bicicleta.
- Taller de polígons. El quadre de la bicicleta. Triangles. Quadrilàters. Angles.
- Taller de la roda. La circumferència, el cercle, el radi, el diàmetre, el número Pi.
- Taller de direcció, sentit, línia corba, línia recta, paral·leles.

Taller mecànic

- Neteja de la bicicleta.
- Les eines més usuals i les seves funcions.
- Els cargols.
- Posar la bicicleta a mida (pujar i baixar el se lló i el manillar).
- Els accessoris: parafangs, portapaquets, la pota de cabra...
- Inflar les rodes.
- Posar la cadena.
- Posar oli.

Activitat a l'exterior

- Gimcana.

SISÈ CURS

Xerrada de ciències socials

- Pas de la bicicleta per les diferents èpoques històriques: de la Revolució Francesa fins a l'aparició del cotxe.
La Revolució Francesa; la burgesia; un gran inventor per un gran invent: Von Drais. La draisina; de l'artesanía a la industrialització; problemàtica dels ciclistes.
- La dona i la bicicleta
problemàtica social de la dona; els vestits; adaptació de la bicicleta a la dona; acceptació total de la bicicleta.
- Aparició del cotxe i desprestigi de la bicicleta.
- Seguretat vial (per on circular, prevenció, seguretat i respecte).

Taller de física

- Funció de les parts de la bicicleta.
- Màquina simple i màquina composta.
- Introducció als conceptes de centre de gravetat i equilibri.
- Mesures de distància i temps.
- Mesures de força i velocitat. Moviment uniforme.
- Mesures per a la pròpia bici. Mides.

Taller mecànic

- Repàs d'eines.

- Treure i posar les rodes.
- Treure i posar la cadena.
- Desmuntar i muntar la cambra i la coberta.
- Reparar punxades.

Activitat a l'exterior

- Itinerari pel barri o districte.

SETÈ CURS

Xerrada de ciències socials

Evolució i problemes tècnics de la bicicleta, des dels seus principis fins a l'actualitat:

- Antecedents.
- La draisina: invenció i expansió.
- Superació i millora: creació d'accessoris; a la recerca d'un mecanisme de propulsió: els pedals.
- El velocípede.
- Difusió d'avenços tècnics: les comunicacions.
- Les fàbriques i les guerres de patents.
- El bicicle ordinari.
- Els multicicles.
- El bicicle segur.
- La bicicleta actual:
nova visió
nous materials
modes i consumisme
- Seguretat vial (circulació, normativa, senyalitzacions i consells pràctics).

Taller de física

- Necessitats de disseny.
- Paràmetres que fixen el disseny.
- Proves de disseny.
- Repàs i aprofundiment en el funcionament de les parts de la bici.
- Introducció als conceptes de treball, potència i rendiment.
- Introducció al concepte de fregament.
- Moviment de la bicicleta.
velocitat i acceleració
aerodinàmica

Taller mecànic

- Exposició d'eines específiques.
- Repàs de rodes.



- Els frens. La seva tensió. Canvi de cables. Fundes i pastilles.
- El greix: què és i on es posa.
- Els llums i la seva instal·lació.

Activitat a l'exterior

- Itinerari per Collserola.

VUITÈ CURS

Xerrada de ciències socials

- Xerrada-col·loqui sobre les connotacions socials, econòmiques, humanes, ecològiques i urbanístiques de la bicicleta.
- El cicloturisme.
 - definició
 - critèris de participació
 - material indispensable
 - allotjament i alimentació
 - preparació de les rutes
 - bibliografia

Taller de fisiologia

- Esforç i exercici físic
 - la respiració
 - el ritme cardíac
 - els múscles
 - les articulacions
- Alimentació i dietètica.

Taller mecànic

- Repàs d'eines.
- Els rodaments: cons, direcció, caixa de pedalier, pedals.
- Diagnòstic de l'estat general d'una bicicleta.

Activitat a l'exterior

- Itinerari d'iniciació al cicloturisme.

Albert Ramírez i Faidella

Coordinador tasca educativa

Il·lustracions: Laura de Castellet

Grup de Treball BICICLOT

BARCELONA a l'escola

L'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona convoca la segona edició del premi «Barcelona a l'escola» amb l'objectiu de recollir i difondre les activitats que es fan a les escoles sobre el coneixement de la ciutat.

BASES DEL PREMI «BARCELONA A L'ESCOLA» CURS 1989-1990

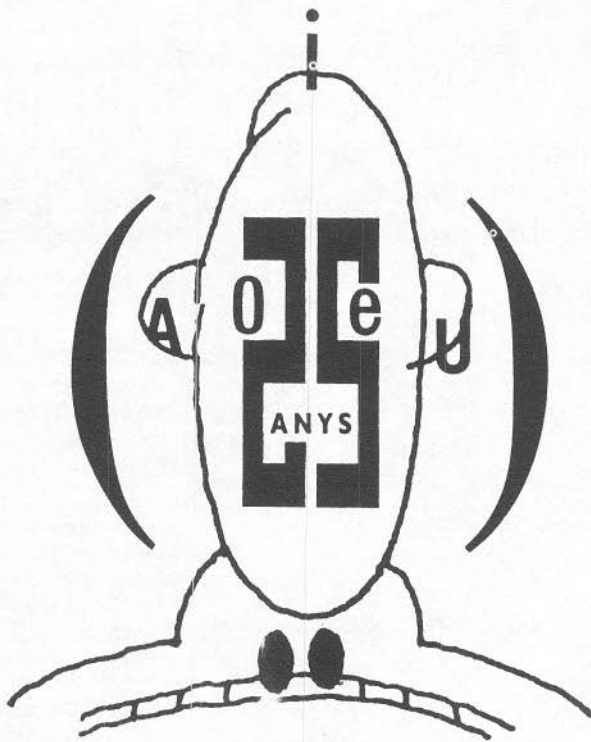
1. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes.
2. El treball presentat haurà de ser en català i haurà de formar part de la programació del curs o cicle on s'ha realitzat.
3. Es presentarà un recull significatiu dels treballs realitzats pels nens acompanyat d'una memòria didàctico-pedagògica que contindrà, com a mínim, les següents parts:
 - Introducció: motivació i context en què s'ha realitzat l'experiència.
 - Objectius i relacions curriculars
 - Descripció de l'experiència.
 - Materials i bibliografia utilitzats pel mestre.
 - Materials i bibliografia utilitzats pels nens.
 - Avaluació: reflexions entorn dels resultats.
4. La memòria anirà signada pel mestre o mestres que l'han realitzada, tot fent referència a l'escola a la qual pertanyen, i es presentarà per duplicat, amb una extensió mínima de 5 pàgines i màxima de 25 (mida DIN A-4), mecanografiades a doble espai.
5. Els treballs dels nens hauran de ser originals i podran presentar-se en qualsevol format i suport. Els vídeos es presentaran en VHS, les cintes d'àudio en cassettes estàndard i les fotografies en un àlbum a part que en faciliti l'exposició.
6. Les obres seran lliurades a l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Plaça de Sant Jaume, s/n, 2a. Planta, Porta núm. 4.
7. El termini de presentació finalitzarà el 27 d'abril, a les dues de la tarda.
8. El jurat serà presidit per la Regidora d'Educació, Excm. Sra. Marta Mata, i format per representants dels diferents nivells educatius.
9. S'adjudicarà un Primer Premi per cadascun dels següents nivells educatius:
 - Educació Infantil (0-3 anys)
 - Educació Infantil (4-6 anys)
 - Educació Primària, Primer Cicle (1r. i 2n. d'EGB)
 - Educació Primària, Segon Cicle (3r. i 4t. d'EGB)
 - Educació Primària, Tercer Cicle (5è. i 6è. d'EGB)
 - Educació Secundària Obligatòria, Primer Cicle (7è. i 8è. d'EGB)
 - Educació Secundària Obligatòria, Segon Cicle (1r. i 2n. d'Ensenyaments Mitjans)
10. Cada un dels premis es dotarà amb un lot de material didàctic, a triar per l'escola, per valor de 150.000 ptes.
11. Els treballs premiats podran ser publicats per la Direcció de Serveis Pedagògics-IME.
12. La totalitat dels treballs presentats s'exposarà a la festa de lliurament de premis que se celebrarà durant el mes de juny.
13. El veredictes es farà públic per l'Alcalde de Barcelona, Excm. Sr. Pasqual Maragall, o per la persona en qui ell delegi, en el transcurs de la festa de lliurament de premis.
14. Les qüestions no previstes en aquestes bases les resoldrà el jurat.
15. La participació al Premi comporta l'acceptació d'aquestes bases.



Ajuntament de Barcelona
Àrea d'Educació

*qui hi vindrà? * a quin lloc la farem? * amb qui ens trobarem?*

*com serà? * què hi trobarem? * amb qui ens trobarem?*



25 anys d'escola d'estiu
25 anys de renovació pedagògica

*Barcelona
del 2 al 13 de juliol*



associació de mestres "ROSA

SENSAT"



ESCOLA D'ESTIU 1990

Està a punt de sortir el programa de l'Escola d'Estiu. Enguany queden molt diferenciades les activitats de les dues setmanes.

Com es pot comprovar, a la primera setmana hi ha una oferta molt àmplia d'activitats de reflexió, debat, cursos i intercanvis d'experiències sota el denominador comú de «L'aplicació de la Reforma».

Les conferències i els debats corresponents de la primera hora es faran a la sala d'actes de l'Escola Tècnica Superior d'Arquitectura i podran ser seguits des de les sales adjuntes a través d'un circuit tancat de televisió.

Els cursos i la resta d'activitats es faran en diverses aules de les Escoles Universitàries i facultats properes a Arquitectura.

Durant la segona setmana, i organitzats conjuntament amb la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, es faran una colla d'actes a l'entorn del tema «Educatió a Europa» en el qual participaran companys d'arreu, des de la resta de Catalunya i de l'Estat fins a representants dels diferents països europeus amb els quals al llarg d'aquests 25 anys hem tingut contactes. Simultàniament es farà

una exposició comparativa del tractament dels diferents aspectes del món educatiu tant a les Comunitats autònomes com a la resta d'Europa.

Un tercer aspecte de l'Escola d'Estiu és la celebració dels «25 anys d'Escoles d'Estiu, 25 anys de Renovació Pedagògica» en la vessant cultural i lúdica, en la qual podran participar tots els assistents a l'E.E. i ciutadans en general i que figura en el programa.

ESCOLA D'HIVERN 1990

S'han acabat les activitats de l'escola d'hivern. Les d'aquest any s'han significat per la bona acollida que han tingut entre els mestres l'oferta de formació, els assessoraments específics a les escoles, les actuacions de suport i les sessions d'informació, reflexió i debat d'aspectes educatius d'actualitat. El cicle de conferències sobre «Educatió Ètica i Moral a l'escola» ha tingut un relleu especial tant per les persones que han fet les seves exposicions com pel nombre d'assistents i els comentaris positius que han propiciat.

anem d'excursió al tibidabo.

Porta els teus alumnes d'excursió al nou Tibidabo.

Ho trobareu tot per passar un gran dia.

A més, no oblidis que del 31 de març al 7 de juliol, com cada any, els col·legis tenen descomptes molt especials.

Vine amb els teus alumnes al Tibidabo.

Tu també ho passaràs d'allò més bé.



La Muntanya Màgica

Preu Especial Centres Docents

(min. 15 escolars).

PAS LLIURE (ús il·limitat de totes les atraccions)
900 PTA. per alumne en lloc de 1.400, preu normal.
Els professors acompanyants hi són convidats.

Horaris (de dilluns a divendres)

Del 31 de març al 17 de juny de 11 a 20 h.
Del 18 de juny al 7 de juliol de 17 a 1'30 h.
(Divendres fins a les 2'30 h.)

Pic Nic

Bossa individual per a pic-nic 550 PTA. Imprescindible encarregar-les a l'arribada al parc.

Funicular

Els escolars que pugin al Parc amb el funicular, tindran la baixada de franc si presenten el ticket de pujada a l'oficina d'Informació.

No és necessari fer cap tipus de reserva per pujar-hi amb els teus alumnes. Només cal que us presenteu a l'oficina d'Informació a l'arribada al Parc. És imprescindible que hi hagi un únic professor que es faci responsable de realitzar tots els tràmits a l'oficina. El Tibidabo disposa de servei de seguretat i megafonia.

Si desitges més informació sobre els horaris del cap de setmana o dies festius escolars, consulta les llistes d'espectacles o truca al telf.: 211 79 42.

Plaça del Tibidabo, 3-4

Tel. (93) 211 79 42. Fax. (93) 211 21 11.
08023 Barcelona.

INFORMÀTICA EN L'ENSENYAMENT DE LA MÚSICA

Durant el present curs, una vintena de centres públics d'EGB i d'ensenyament secundari d'arreu de Catalunya han començat a participar en l'experiència d'introduir la informàtica com un element més en la formació musical dels alumnes. Tot i que aquest és un camp en el qual s'ha treballat ja força des de les escoles especialitzades de música, aquest és el primer cop que una iniciativa d'aquest tipus s'aplica a l'ensenyament obligatori.

La idea es va començar a gestar durant el passat curs 1988-89 sobretot gràcies a la tasca de Jordi Quintana i de Francesc Busquets i el suport de Martí Vergés, membres i director, respectivament, del Programa d'Informàtica Educativa (PIE) del Departament d'Ensenyament.

El punt de partida fou un seminari que amb el títol genèric de «Música i informàtica» va impartir Joan Josep Ordinas durant el darrer trimestre del curs passat. Es va treballar amb programes per a escriure partitures, sintetitzadors, programes que permeten enregistrar la música tocada en un sintetitzador (seqüenciadors), etc., fins a definir quin podia ser l'equipament bàsic amb què es creia convenient de dotar els centres que portessin a terme l'experiència.

Aquest va quedar configurat de la següent manera:

Un ordinador, dos sintetitzadors connectables a l'ordinador, un d'ells amb teclat i l'altre amb digitació de flauta i forma de saxòfon, els programes *Music* i *Personal Composer*.

Un cop acabada aquesta primera etapa, i ja durant el curs present, ha començat la formació dels ensenyants que participen en l'experiència, els equips informàtics s'han instal·lat en els centres i s'estan utilitzant a les classes, a diferents nivells i amb finalitats concretes també diverses segons les programacions, tipus de centres, etc.

Fins al moment, la utilització més important d'aquests aparells i mitjans no ha estat la de l'ensenyament, per la qual cosa i de cara al futur caldrà crear els materials específics amb els quals els alumnes puguin treballar. Així s'anirà bastint una mediateca a la qual cadascú aportarà els seus materials i de la qual tothom podrà extreure allò que més li interessi.

Què ofereixen aquests mitjans?

El sintetitzador produeix sons per mitjà de l'electrònica, sense necessitat que hi hagi cap dels materials —cordes, aire, membranes, cossos rígids— que tradicionalment vibraven per produir so. D'aquesta manera s'amplien enormement les possibilitats de crear uns timbres que serien del tot impossibles amb els mitjans tradicionals. Quan el sintetitzador porta incorporat un teclat de piano, unes claus de saxòfon o unes cordes de guitarra, això ens permet de crear les nostres pròpies melodies amb cada timbre que hem triat o creat prèviament.

Però si el sintetitzador es connecta a un ordinador les possibilitats —de l'un i de l'altre— es multipliquen. L'ordinador ens pot servir per regular la forma com el sintetitzador ha de sonar o bé per analitzar els sons que aquell produeix. En el primer cas hi ha els programes que permeten d'escriure partitures i fer-les sonar al sintetitzador, o a la inversa: guardar allò que s'ha tocat amb el sintetitzador i escriure'n la partitura. Exemple d'això són els programes *Music* i *Personal Composer*.

Music és el programa que ha desenvolupat Francesc Busquets i del qual s'ha fet una considerable divulgació tant a través de cursets i sessions de formació de mestres com a través de la revista «Escudella de Bits. En principi, sonava només a través del propi ordinador, però ara ja està preparat per rebre/enviar senyals a un sintetitzador i aprofitar-ne totes les possibilitats de timbre i polifonia.

El gran avantatge d'aquest programa és la seva senzillesa i immediatesa de maneig. Ja hi ha un bon nombre de mestres que hem pogut experimentar amb satisfacció com els alumnes amb uns mínims coneixements de música i encara menys d'informàtica poden escriure les seves pròpies cançons, comprovar immediatament si el resultat sonor és el que buscaven, corregir, tornar a fer sonar, etc., de manera que esdevé una eina idònia per assegurar els coneixements que l'alumne té de lectura i escriptura musical. No cal dir que els alumnes que hi accedeixen amb uns coneixements més amplis de música o d'informàtica ben aviat hi fan creacions ben dignes de ser escoltades.

Personal Composer és un programa utilitzat per professionals per compondre, escriure música que després s'ha d'imprimir o enregistrar i manipular música tocada al sintetitzador. La seva complexitat més gran dificulta —però no impedeix— que els alumnes hi puguin treballar directament, però en canvi el converteix en una eina molt interessant perquè el mestre confeccioni materials per utilitzar a la classe. Hi ha un seguit de temes, sobretot relacionats amb la comprensió auditiva de la música, que es faciliten enormement amb aquests elements informàtics. Vegem-ne alguns exemples.

Algunes aplicacions pràctiques a l'aula

Un dels problemes en l'aprenentatge de l'escriptura musical acostuma a ser que l'alumne no té possibilitats de saber si el que ha escrit correspon als sons (melodia o ritme) que ell imaginava a menys que domini un instrument o la veu i ho pugui interpretar. Amb uns coneixements d'informàtica gairebé nuls i amb unes nocions elementals de música l'alumne pot escriure les seves melodies i ritmes, les seves cançons a dues o tres veus, i comprovar immediatament si ho ha escrit bé perquè l'ordinador ho fa sonar en qualsevol moment en què ho vulguis. Això i la rapidesa amb què es poden introduir les correccions fa que l'aprenentatge de l'escriptura musical esdevingui molt més ràpid.

La comprensió d'alguns fenòmens de simultaneïtat sonora no sempre són fàcils per a tots els alumnes. Independitzar la melodia de l'acompanyament, la veu principal de les secundàries, etc., són procediments que faciliten aquesta comprensió, però que són impossibles en l'audició de música en disc. Si l'audició es fa a través del sintetitzador i el so es manipula amb l'ordinador, la velocitat, el timbre i el volum de cada una de les veus es pot modificar a fi de fer ressaltar aquells elements que vulguem. Així una fuga de Bach per a clave es pot sentir amb 3 o 4 timbres diferents i fent ressaltar tant com es vulgui les melodies principals. És evident que aquest tipus d'audició no pot substituir l'audició en viu ni en disc, però constitueix una ajuda important en certs aspectes.

El so és tan fugisser que és molt difícil poder individualitzar cada una de les seves qualitats bàsiques. No és fàcil tenir «de costat» dos sons que tinguin —per exemple— idèntica intensitat, alçada i durada, i que sols es distingeixin en el timbre, i encara menys crear un so que tingui els quatre paràmetres perfectament definits al nostre gust. Per aquesta via hom pot crear sons absolutament «a mida», manipular-los com hom pot fer amb els colors o les formes i guardar-los per escoltar-los o modificar-los més endavant.

Aquesta mateixa possibilitat de programar

aquella música que volem que soni ens pot facilitar els acompanyaments al grup de flautes o d'instruments de percussió, als exercicis de tècnica vocal o un suport a l'expressió corporal. Ja no cal que el mestre sàpiga tocar el piano, simplement ha de saber escriure a través del teclat d'ordinador la música que després vulgui sentir i fer sentir. De totes maneres, si és un bon pianista sempre tindrà la possibilitat d'entrar les melodies o ritmes des del sintetitzador amb la qual cosa la interpretació resultarà més «viva».

Igualment satisfactoris són els resultats que es poden obtenir en la impressora: es poden confeccionar unes partitures molt acurades, ja siguin per a exercicis de lectura, per a grups instrumentals o corals, etc., fins i tot afegint-hi signes no estrictament musicals, com poden ser els acords de guitarra o bé el text de les cançons, les instruccions dels exercicis que hom hi vol fer, etc.

També hi ha alguns programes que operen a la inversa: nosaltres podem produir qualsevol so amb el sintetitzador i l'ordinador s'ocupa de donar —en xifres o bé amb text— la informació sobre les característiques d'intensitat, alçada, durada i timbre del que ha sonat. Altres funcions com la creació de música aleatòria, etc. són altres recursos dels molts que ens pot oferir la connexió entre l'ordinador i el sintetitzador, i que poden ser vàlids per treballar aspec-

tes concrets en les programacions d'aquesta matèria.

Tots aquests elements, com hem volgut donar a entendre, obren a la pedagogia de la música camins insospitats fins fa ben poc i, per a unes primeres aplicacions a l'aula, gairebé no requereixen cap formació especialitzada en informàtica. De totes maneres, són eines buides en elles mateixes i amb les quals cal construir els materials concrets per a la utilització directa a l'aula.

Són tantes les seves possibilitats que el perill d'enlluernar-se també és gran. Com ja apuntàvem, hi ha aspectes en els quals la informàtica segurament que s'ha de saber mantenir en un discret segon o tercer pla. Així, per exemple, creiem important que per aquesta via es potenciï la creativitat de l'alumne sense desmerèixer altres aspectes com l'autocorrecció o la comprensió d'aspectes tècnics. Tampoc no ens pot fer oblidar que és necessari que l'alumne tingui contacte amb els instruments habituals (de percussió, flautes, etc.) que li permetran de fer música en conjunt, i que la música que escolti sigui feta amb els instruments per als quals realment va ser escrita, si pot ser escoltat en directe i, sinó, en enregistraments discogràfics.

J. M. Vilar

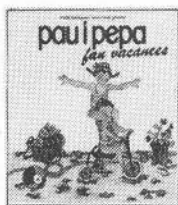
pau i pepa

marta balaguer / montserrat ginesta

Libres de cartó, amb
dibuixos per als més menuts



1. Un dia de cada dia



2. Fan vacances



3. És Nadal!



4. Es disfressen



5. Una nit estelada



6. Al fons del mar



7. I el cavaller sant Jordi



8. Fan el pallasso



9. Festa Major!!



10. Al país dels contes

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

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

L'AMIC DE PAPER: UNA BELLA PASSIÓ

M'agraden els volcans quan deixen anar l'energia que amaguen dins les seves panxes.

M'agraden les tempestes d'alta muntanya, quan tot peta i tens la sensació que la terra es pot obrir com si fes un estornut.

M'agraden els cops de vent despenyant el mar.

En una paraula: m'agrada tot allò que és desmesurat, marcat per la passió. M'agrada l'Anna M. Roig. És una apassionada i no sé si ho sap. Jo també ho sóc, però ho sé. M'agrada parlar amb l'Anna M., sobretot quan no estic d'acord amb el que diu. Amb ella pots assentir o dissentir, però mai et deixa indiferent el que defensa.

Avui em toca petar la xerrada amb ella entorn d'una bella passió compartida. Ben segur que coincidirem. Serà una entrevista massa fàcil, com estirar-se damunt d'un tou d'herba i veure com taquen els núvols el blau del cel.

Jaume Cela.— *Anna M., hem celebrat els primers cinc anys de L'Amic de Paper; alguns lectors no deuen saber què s'amaga darrera d'aquesta metàfora. Per què no ens en fas cinc cèntims?*

Anna M. Roig.— *L'Amic de Paper és una associació formada per mestres i bibliotecaris que vol promoure la lectura com a lleure i facilitar l'organització i la dinamització de les biblioteques escolars. Aquesta associació sorgeix a partir de la constatació d'uns dèficits. Nosaltres sabíem que els mestres necessitaven una pre-*

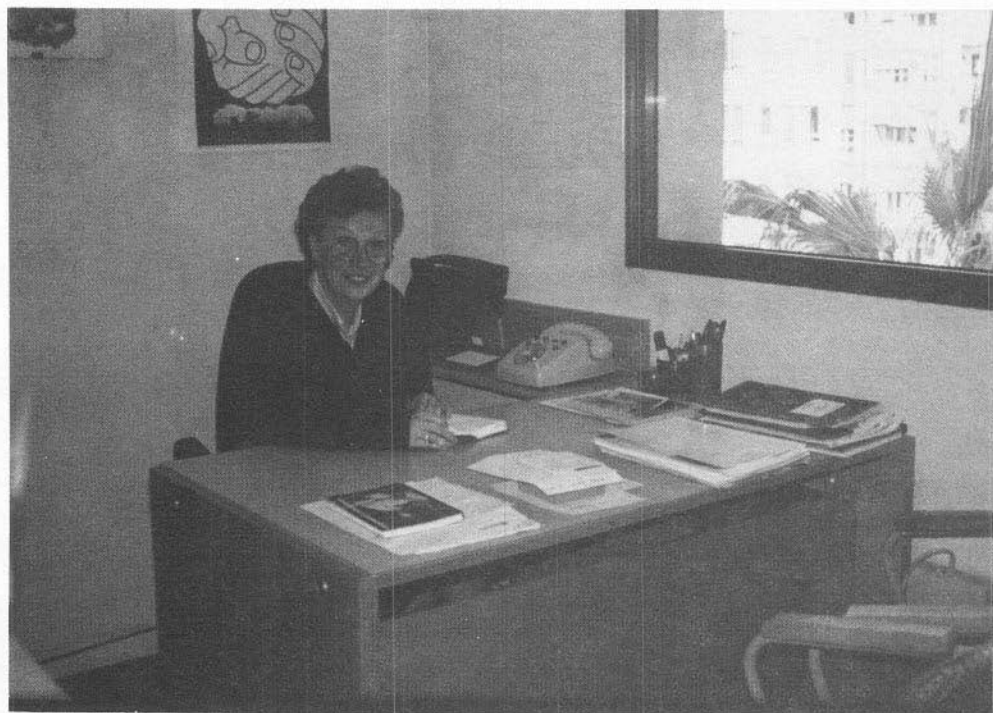
paració específica en aquest terreny, temps per a dedicar-hi i recursos econòmics. Amb aquesta associació pretenem col·laborar a resoldre aquestes mancances.

J. C.— *Les parelles han estat famoses dins la història: Dafnis i Cloe, Indíbil i Mandoni, el drac i Sant Jordi —la princesa més aviat hi fa nosa— Rosa i Sensat. Quina parella s'amaga darrera de L'Amic de Paper?*

A. M. R.— *Jo no hagués pogut fer res sense el treball i l'experiència de la Teresa Mañà. La Teresa coneix molt bé el món dels nens i el món dels llibres. El seu suport tècnic ha estat una peça fonamental. També em cal citar la col·laboració de la cooperativa Abacus, que ha estat la responsable de la preparació física dels lots. La participació de les administracions educativa i municipal han estat també imprescindibles. I les escoles ens han ajudat a tirar endavant amb la seva participació i el seu entusiasme.*

J. C.— *Anna M., explica el procés de les «Campanyes».*

A. M. R.— *Les escoles reben una proposta de 700 títols aproximadament. Poden triar llibres per valor de cent mil pessetes, això vol dir uns dos-cents volums. Aquests llibres arriben a l'escola folrats, catalogats, amb la fitxa de préstec i amb ressenyes que faciliten la feina del mestre. O sia, arriben preparats per ser llegits pels nois i noies. El finançament corre a càrrec de la mateixa escola —d'un 25 a un 50% del cost—, de la Generalitat —un 25%— i dels*



Ajuntaments, la resta. Actualment un 63% de les escoles públiques de Catalunya ha participat en aquestes campanyes.

J. C.— Déu n'hi do, 1.040 escoles. Però un cop el llibre ja és a l'escola, què més féu?

A. M. R.— Una bibliotecària visita l'escola i assessora els mestres. En fem un seguiment. Editem un full informatiu que surt tres vegades l'any i continuem incorporant nous títols a la selecció que tenim. Molts ajuntaments i moltes escoles ens havien demanat ajuda per formar mestres en la tasca de promoció de la lectura. L'Amic de Paper ha organitzat cursos de formació, nombroses xerrades, assessoraments, visites a l'escola per dinamitzar la lectura, etc. Amb les dades que hem recollit estem tirant endavant dos estudis. El primer, finançat per la Diputació de Barcelona i que sortirà per Sant Jordi, és una investigació sobre l'organització de les biblioteques escolars de Catalunya. El segon és una mena de hit parade dels llibres que

els nens i nenes han llegit. Tenim més de tretze mil valoracions i pensem que és un bon material per publicar.

J. C.— Escolta'm, si un mestre que ens llegeix vol saber què ha de fer per incorporar la seva escola a la campanya, on s'ha d'adreçar?

A. M. R.— El local de l'associació està situat al carrer Muntaner 60. Hi exposem una bona colla de llibres que permet tenir una visió prou àmplia del que surt publicat en el terreny de la literatura per a nens i per a joves. També ens pot telefonar al 253 81 00 o al 253 96 15.

A l'Anna M. i a la gent de L'Amic de Paper no cal que ningú els encoratgi per treballar. Saben que el que fan és útil i saben que ho fan ben fet. I si no ho saben, ja els ho dic jo.

És allò de la passió.

Els cometes van matar els dinosaures?



Un intent seriós de desxifrar un dels misteris més antics del nostre planeta: ¿què va causar l'extinció massiva dels rèptils prehistòrics?

Aquest és el contingut d'un dels llibres que formen la Biblioteca de l'Univers del conegut científic Isaac Asimov.



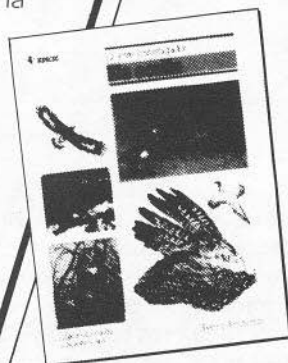
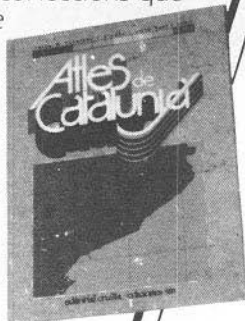
BIBLIOTECA

ISAAC ASIMOV

DE L'UNIVERS

Aquests volums són una barreja fascinant de les explicacions de fenòmens científics i de les especulacions que fan els investigadors actuals sobre l'Univers.

L'Atlas de Catalunya i Andorra, La Girafa Sàvia, El jardí de paper, El Vaixell de Vapor, Els contes de la Torre i l'Estel, Gran Angular i la Teranyina són títols i col·leccions que formen part del nostre catàleg de llibres infantils i juvenils, escollits per la seva qualitat literària i seleccionats entre els millors autors catalans i estrangers.



EL JOVE INVESTIGADOR

El Jove Investigador pretén ser una introducció pràctica a la ciència. En cada un dels llibres s'explora un camp d'estudi diferent.

Una publicació amb la garantia pedagògica i científica d'Oxford University. Autor de la col·lecció: Terry Jennings

editorial cruïlla

Balmes 245, 4t
Telèfon 237 63 44
08006 Barcelona

NOVETATS

ALIBERAS, Joan. *Didàctica de les Ciències: perspectives actuals*. Vic: Eumo; 1989 (Interseccions; 11).

Extracte de l'índex:

Com progressa la ciència?; La crisi de la didàctica de les ciències des d'una perspectiva racional; Les metodologies de recerca en didàctica de les ciències; L'epistemologia genètica: el model de Piaget, el constructivisme, el cicle de l'aprenentatge, crítiques al model de Piaget; L'aprenentatge receptiu: el model d'Ausubel, crítiques al model d'Ausubel, Piaget o Ausubel?; La psicologia de processament d'informació; Un model del canvi conceptual; Situació actual i conclusions.

BARDINA, Joan. *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*. Vic: Eumo, 1989 (Textos pedagògics; 20).

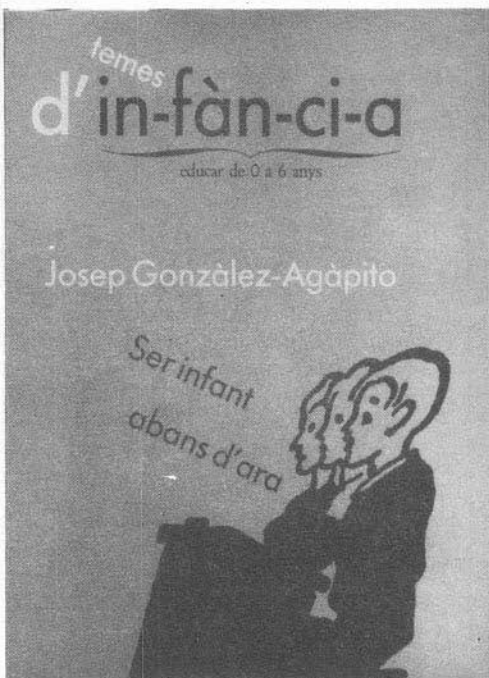
El Currículum en la escuela infantil: diseño, realización y control. Madrid: Santillana, 1989 (Aula XXI: 46).

Extracte de l'índex:

La acció educativa en la escuela infantil; Ecologia escolar: arquitectura y mobiliario; Modelos organizativos; Modelos de programación; Organización del aula; El aprendizaje lector. Metodologías; Enseñanza de la escritura; la expresión oral; Metodología de la matemática; El área de experiencias; Metodología de la expresión psicomotriz; la dramatización; Educación musical; La expresión plástica; La evaluación en la escuela in-

fantil; Modelos de comunicación a los padres.

Ensenyament secundari obligatori: disseny curricular. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1989.



El Estado del mundo 1990: anuario económico y geopolítico mundial. Madrid: Akal, 1989.

Examens des politiques nationales d'éducation: Norvège. París: OCDE, 1990.

FERNANDEZ VARGAS, Valentina; LORENZO NAVARRO, Luis. *El niño y el joven en España (siglos XVIII-XX): aproximación teórica y cuantitativa.* Barcelona: Anthropos, 1989 (Autores, Textos y Temas. Psicología; 10).

Extracte de l'índex:

El marco social y su evolución histórica; Las modificaciones biológicas y su conocimiento científico; la familia en España: tamaño y evolución: Un intento de evaluación de los efectivos infantiles y juveniles; Los aspectos teóricos: el derecho y el aprendizaje.

GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep. *Ser infants abans d'ara.* Barcelona: Rosa Sensat, 1989 (Temas d'infància; 11/12).

Ser infant abans d'ara; Precedents; El segle XIX: la recerca d'una nova educació; Origen de les escoles infantils a Catalunya; Anar al parvulari: crònica d'una evolució; La renovació pedagògica catalana i l'educació dels més petits (1900-1939); El mètode Montessori, una petita revolució al parvulari; La Generalitat Republicana i l'educació de la infància; L'escola nova; Alguns fets i tendències contemporanis.

MONEREO I FONT, Carles. *Integració educativa: sistemes i tècniques.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1988 (Documents d'Educació Especial; 10).

Nuevos enfoques en educación comparada. Madrid: Mondadori, 1990.

Extracte de l'índex:

Nuevas corrientes y críticas; Reflexiones sobre el campo: la izquierda y la derecha: La ideología en la educación comparada; Consideraciones de método: la comparación de políticas educativas: teoría, unidades de análisis y estrategias de investigación, estudio comparado del comportamiento en el aula.

Recursos para el trabajo de experiencias en el ciclo inicial. Barcelona: Aliorna; Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

Extracte de l'índex:

La historia personal: propuestas de trabajo; El gato; La leche; La viña.

ROCA I BALASCH, Josep. *Allò psíquic: mural psicològic pararistotèlic.* Vic: Eumo, 1989.

Extracte de l'índex:

Allò psíquic: extensió o acció?: la ment com un ovni, els àngels són accions, la ment és acció; Dins i fora?: fisiologia i psicologia, els com i els perquè; El moviment i les evolucions: psicologia i materialisme, les evolucions; Animes i cossos: la casa d'Aristòtil, les ànimes naturals en la individualitat humana, la singularitat de les persones i el seu equilibri; Psique: anticipacions intel·ligència; L'evolució psicològica: l'evolució: enriquiment o diferenciació?

SATUÉ, Manuel; BRIA, Llàtzer. *¿Qué sabes de ética?* Madrid: Alhambra, 1989 (Biblioteca de recursos didácticos Alhambra; 17).



Extracte de l'índex:

Sòcrates «inventa» la Ètica; Vivir según la naturaleza; Moral, o ¿un pose «snobista»?

SEYMOUR, John. *Artes y oficios de ayer*. Barcelona: Folio, 1990.

Extracte de l'índex:

Oficios del bosque; Oficios de la construcción; Oficios rurales; Oficios de taller; Tejidos y artesanías del hogar.

SKILBECK, Malcolm. *La réforme des programmes scolaires: Où en sommes-nous?* Paris: OCDE, 1990.

Extracte de l'índex:

Nouvelles orientations, anciennes métho-

des; L'évolution du contexte social et scolaire; Les programmes scolaires et la pédagogie: nouvelles conceptions et nouvelles pratiques; Le tronc commun des matières fondamentales; Les idées et les orientations nouvelles dans l'enseignement primaire; L'enseignement secondaire; Les méthodes d'élaboration des programmes scolaires et de réforme de la pédagogie.

Biblioteca Rosa Sensat
març 1989

EDITORIAL TIMUN MAS



24 pàgines a color.

Es presenta en una caixa que inclou un llibre, un quadern d'activitats de contingut didàctic i un trencaclosques de 42 peces.

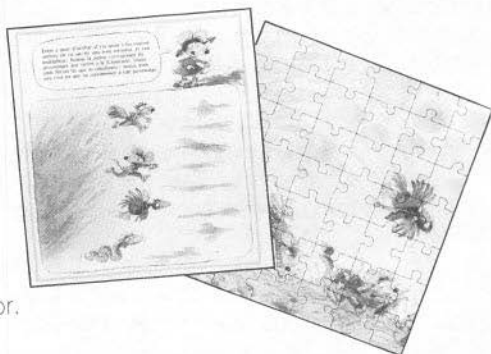
A partir de 6 anys.

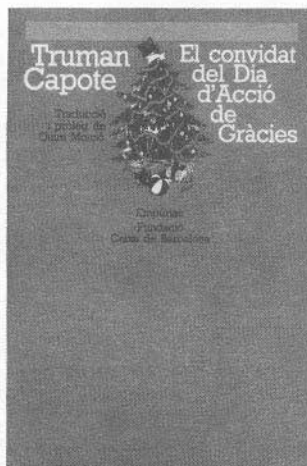
8 pàgines a color.

Al cor del bosc

Mercè Company - Agustí Asensio

Col·lecció que planteja diferents històries dels habitants del bosc, que veuen alterada la seva existència per la intervenció de l'home.





CAPOTE, Truman, *El convidat del dia d'Acció de Gràcies*, Empúries, Barcelona 1989 (Clàssics de literatura juvenil).

Com ens explica Quim Monzó, traductor i prologuista, els tres contes aplegats en aquesta edició són tres records de la pròpia infància de l'autor. Tots tres passen en dies de festa, sigui de Nadal, sigui del «Thanksgivingday».

En tots tres apareix la deliciosa i tendra figura de la millor amiga de l'autor infant, una cosina velleta poc considerada pels adults, però que sabia com ningú entendre'l, estimar-lo i ser-li un exemple perfecte de generositat. Per a més claredat potser hauria estat millor col·locar en primer lloc l'últim conte, «Un Nadal», on l'autor explica la seva situació familiar, que resta una mica confosa en les altres narracions. De tota manera considerem que és un recull excel·lent i adequat per a lectors a partir de 12 anys.

**Francoise
Samuel-Lajeneusse**

CARBO, J. *El vol del colom*, Columna Edicions, Barcelona 1989 (Col·lecció Columna jove).

El protagonista d'aquesta història és un noi de disset anys que per circumstàncies familiars s'ha de fer càrrec del seu pare malalt, en període d'invalidesa transitòria a causa d'una profunda depressió. També s'ha d'ocupar d'administrar els diners i portar la casa, perquè la seva mare ha fugit amb la seva germana petita. Tot això fa que hagi de deixar els estudis, l'esport, els companys i la veïna que està com un tren, perquè aquesta situació li omple totes les hores del dia.

La història està narrada en primera persona; ens l'explica el noi mentre acompanya el seu pare a passejar pel Tibidabo, on van a ensinistrar un jove colom missatger que tenen. En l'estona que dura el viatge, el noi va reflexionant sobre els problemes que té i procura tenir esperança i fortalesa per no defallir i tirar endavant, fins arribar a poder volar sol com el colom, perquè el seu pare ja s'ha guarit.

La novel·la està ben explicada, es llegeix amb delit, però el noi és massa perfecte, equilibrat, ponderat, generós i moralista perquè sigui versemblant. Crec que és adequada per a joves de quinze anys en endavant.

Montserrat Adald

CONAN DOYLE, A. *Sherlock Holmes. El robí Blau*, Cruïlla, Barcelona 1989 (Col. La teranyina).

Aquest llibre presenta sis casos misteriosos, en els quals sempre hi ha un enigma per desxifrar.

El popular Sherlock Holmes i el seu amic el doctor Watson són els

hàbils detectius, que després de fer diverses hipòtesis amb els indicis que presenten els misteris, acaben sempre descobrint la veritat.

Aquests contes poden ser explicats a classe, sense dir-ne la solució i poden ser els alumnes qui en treguin l'entrellat, fent preguntes al mestre o a la persona encarregada de narrar-los.

També poden descobrir el missatge secret del conte «El seu primer cas», acabar l'escrit del conte «El paper estripat» o descobrir el que significa aquell seguit de preguntes i respostes del conte «El ritu familiar».

En resum, llibre senzill però interessant, està ben escrit, el llenguatge és entenedor i té alguna possibilitat de treball a l'aula. Sobretot serveix per fer expressió oral. (A partir d'11 anys.)

M. Adald

GARDINER, J.R. *Alt secret*, II. M. Simont, Noguera, Barcelona 1989 (Col. Món Màgic).

Allen Brewster és un noi de 8 anys que, tot i que la seva senyoreta no hi està d'acord, prepara com a projecte de fi de curs de la classe de naturals un treball sobre la Fotosíntesi humana. Creu que si les plantes només s'alimenten d'aigua i llum solar, l'home també pot fer-ho. És tal el convenciment d'Allen del seu descobriment, que ell mateix ho prova, demostrant que pot viure talment com una planta. Ningú no el creu, excepte el seu avi, que l'ajuda en tot.

Un dia escriu al president dels Estats Units i, aquest, interessat en el seu descobriment, li contesta. Un dels seus assessors és l'encarregat d'entrevistar-se amb l'Allen i és estudiat detingudament per un grup de metges. Finalment es de-

mostra que el color verd d'Allen és degut a l'augment del nombre de glòbuls blancs a la sang.

El descobriment d'Allen és considerat com a alt secret pel govern del EUA, no es pot divulgar, ja que perjudicaria l'economia del país: si la gent no hagués de menjar, no caldrien ni productors, ni venedors, ni...

El president dels EUA envia a l'Allen com a recompensa un projecte sobre el PINTALLAVIS, tema que li havia suggerit la seva senyoreta per al projecte.

Allen guanya el concurs de projectes i ens conta la seva història des de la seva habitació, ja que des de fa dues setmanes és vigilat constantment per uns homes.

És un llibre de fàcil lectura i molt interessant pel tema que tracta. Conté, però, gran quantitat d'errors ortogràfics i d'impressió, com p. ex. *con per com* (pàg. 33); *correr per córrer* (pàg. 38); *arribarem per arribàrem* (pàg. 43); *altre cosa per altra cosa* (pàg. 55); *per a col·locar per per col·locar* (pàg. 84); *pertangués per pertanyés* (pàg. 45); *vinga riure per vinga a riure* (pàg. 45). A partir d'11 anys.

Marta Padrós

LEROUX, G. *La butaca maleïda*, Bromera, Alzira 1989 (Col. A la lluna de València).

Per quin misteri moren, un rera l'altre, tots els aspirants a ocupar el seient vacant de l'Acadèmia Francesa? Erudits, sectes secretes, personatges estranys, configuren l'enigma que finalment serà desvetllat per un anònim antiquari analfabet que acabarà ocupant la butaca maleïda.

Concebuda com una obra de fulletó per lliuraments, es tracta d'una novel·la d'intriga característica de la producció literària del segle

passat, que amb to irònic ridiculitza les anquilosades institucions culturals del seu moment. (A partir de 15 anys).

Mònica Baró



PLANTE, Raymond, *L'últim estaquirot*, La Galera, Barcelona 1989 (Col. Cronos).

Relat en primera persona. Temps narratiu: un curs escolar. Situat al Quebec actual. De lectura amena, llenguatge clar i descripció divertida dels personatges. El llibre s'empassa en una tarda i te'n queda un bon gustet.

Molt bona traducció.

Resum: François Gougeon, un intel·lectual amb ulleres, de pare notari, àvia propietària de l'única funerària del poble i avi embalsamador, vol conquistar una noia que surt amb un play-boy.

François té un amic, en Luc, que té una moto de segona mà, sempre espatllada i li aconsella sobre com s'ho ha de fer per conquistar l'Anik, esportiva i especialista en tennis i companya de curs. La seva fèrtil imaginació elabora un

pla. Segons en Luc, per impressionar les noies hi ha dues cartes que són infal·libles: tenir el carnet de conduir i saber ballar. Però en François no se'n surt en el ball i tampoc en el tennis. Això sí, aprèn a conduir. Les composicions literàries i els versos criden l'atenció de l'Anik i, per fi, tots dos coneixen l'amor al cotxe de morts del seu avi. (A partir de 13 anys.)

Pilar Garriga

POE, E.A. *L'escarabat d'or*, Bromera, Alzira 1989 (Col. A la lluna de València).

Una versió més de la coneguda obra d'Edgar Allan Poe que es caracteritza, com és habitual en aquesta col·lecció, per una encertada introducció a l'època històrica en què visqué l'autor, i a la seva obra.

L'acció es desenvolupa a partir de la troballa d'un estrany escarabat, que esdevindrà l'obsessió del protagonista i que, finalment, el durà a la descoberta d'un tresor. L'aplicació de mètodes gairebé científics al desvetllament d'un esdeveniment inexplicable fa verssemblant allò que és fora de tota lògica i que, més aviat, pertany al camp de la superstició. (A partir de 14 anys).

Mònica Baró

POSLANIEC, Christian, *Històries horribles... però no tant!*, il. Francesc M. Infantes, La Galera, Barcelona 1989 (Col. Grumets de mar enllà).

Bé, sí! És veritat, són històries horribles... però no tant! S'han d'explotar aquestes ganes de contes de por que tenen els nostres nois i noies a partir de 12 anys. Chris-

tian Poslaniec, que és pedagog, ho fa bastant bé. Els seus protagonistes són realment una família model d'avui en dia: el pare periodista, la madrastra infermera i un noi de 14 anys i una nena de 10 aproximadament que s'entenen prou bé, fins al punt de compartir tota la feina de casa: preparar el sopar i rentar plats qui ha contat la història amb menys grapa. Cadascú ho fa amb els seus mitjans, la nena llegeix un conte, el noi fa ús de l'ordinador professional del seu pare que està connectat amb agències de premsa mundials, la «mare» explica anècdotes de l'hospital i el pare té la seva experiència de periodista. Potser més que les històries, d'un impacte discutible, m'ha impressionat el saber fer d'uns pares amb actituds

de disponibilitat i de fermesa que saben donar suport als seus fills. Una novetat en la literatura juvenil actual. Si ho sabran apreciar els nostres adolescents, és una altra cosa.

Françoise Samuel-Lajeunesse

SEIGNEUR, Olivier, *L'elefant Kongo*, Aliorna, Barcelona 1989 (Col. Diari de Ruta).

Kongo és un elefant africà que viu al sud del Sahara i que ens explica els costums i característiques dels elefants com ells i el perill d'extinció de la seva espècie per culpa dels caçadors.

El llibre es divideix en dues parts:

la primera amb la narració i la fitxa tècnica i un petit vocabulari al final i la segona amb tota una sèrie de documents sobre la història, evolució i característiques d'aquests mamífers. Acaba amb unes pàgines de jocs que ajuden a comprovar els coneixements que s'han adquirit amb la lectura.

L'obra, de caire ecologista i alhora científica, supervisada pel Museu Nacional d'Història Natural de París, té un gran interès tant per als joves lectors com per a les escoles.

Les il·lustracions d'Anna Rodin són de gran qualitat i expressivitat del contingut de l'obra. (A partir de 10 anys, 6è. d'EGB.)

Marta Padrós

EDICIONS DE LA MAGRANA

DIA DEL LLIBRE '90

L'ESPARVER

MERCÈ CANELA
El rastre de les bombolles

PEP ALBANELL
El Barcelonauta

ROALD DAHL
En James i el préssec gegant

R.L. STEVENSON
La fletxa negra

L'ESPARVER LLEGIR

NORETTA KOERTGE
Curs de Filosofia de la Ciència
Traducció i adaptació de Jordi Beltran.

*Antoni Roig, Pere de la Fuente, Salvador López i
Antoni Martínez*

Poesia.
Antologia de la poesia catalana
A cura d'Albert Planelles i Francesc Vernet

*Les avantguardes a Europa i
a Catalunya*
A cura de Carme Arenas i Núria Cabré

L'ESPARVER: 1.000.000 EXEMPLARS VENUTS!

COM LES FLORS D'UN POM, ELS PARES TAMBÉ SÓN DIVERSOS

Tenia una setmana sense reunions de mestres, cosa insòlita, i la vaig aprofitar per convocar una pila de pares. Una família, com a mínim, cada dia. Com allò dels plàtans.

Com sempre, porto anotades les coses que els he de dir, però m'interessa molt més tot el que ells m'expliquen. Sóc una fervorosa creient del curriculum ocult, vosaltres ja m'enteneu.

Dilluns: Pares de la Teresa. Resum: Tot ho han trobat molt bé. M'han felicitat del dret i del revés. M'han dit: «Mireia, estem tan contents i veiem la nena tan feliç que no sabem com agrair-vos el que feu. Sou una colla de mestres increïble!».

El dilluns no vaig dinar. No em calia.

Dimarts: Pares de la Pilar. Resum: No han trobat res bé. Programacions obsoletes i equivocades. Deures excessius. Massa teoria. Escola activista, no pas activa, que què ens havíem pensat. La nena —jo no ho havia notat— s'ho passa molt malament. Té insomni. Fins i tot m'han dit que quan parlo tiro capellans i que això pot ser un focus d'infeccions. Si cal ja en tornarem a parlar, però abans de marxar m'han engaltat: «De fet, amb gent com vostè, és impossible arribar a cap acord. Més valdria que es plantegés la seva feina de bell nou. Apa, anem, noia, —la noia era la mare de la Pilar— que aquí perdem el temps».

El dimarts no vaig dinar. No podia.

Dimecres: Pares del Sergi. Resum: Fem massa continguts conceptuals i pocs procediments. Els pares s'han llegit tot el disseny curricular i els sembla que les programacions no acaben de respondre al que la societat espera de l'escola. Ells no em saben aclarir què cal que fem els mestres en una societat com la d'avui, però es queden molt tranquils perquè la professional sóc jo. Sort que m'ho han dit, jo ja en dubtava. Han acabat amb uns consells: «Mireia, estem contentets, no ens caldria dir-ho, però hauríeu de fer més colònies, més dies de carnes-toltes i més festes populars. De deures, ni parlar-ne».

El dimecres no vaig dinar. Vaig haver de rellegir-me el disseny curricular i repassar allò dels procediments i de les actituds, allò que no fem a la meva escola.

Dijous: Pares d'en Felip. Resum: El nen va molt fluix de continguts. Només sap jugar, disfressar-se, fer dibuixets i molta plàstica, això sí, molta plàstica i molta música, però no sap les taules de multiplicar i fa moltes faltes. Tenen una veïna de la mateixa edat que en Felip que sap tots els rius de Catalunya i els afluents per la dreta i per l'esquerra. En canvi, en Felip encara no distingeix un afluent d'un torrent. Li agrada llegir llibres d'aventures, però d'aquells que ensenyen coses per anar per la vida, no n'agafa ni un. «Miri —m'han dit— més valdria deixar-se de tant teatre i tanta festeta i anar més al gra».

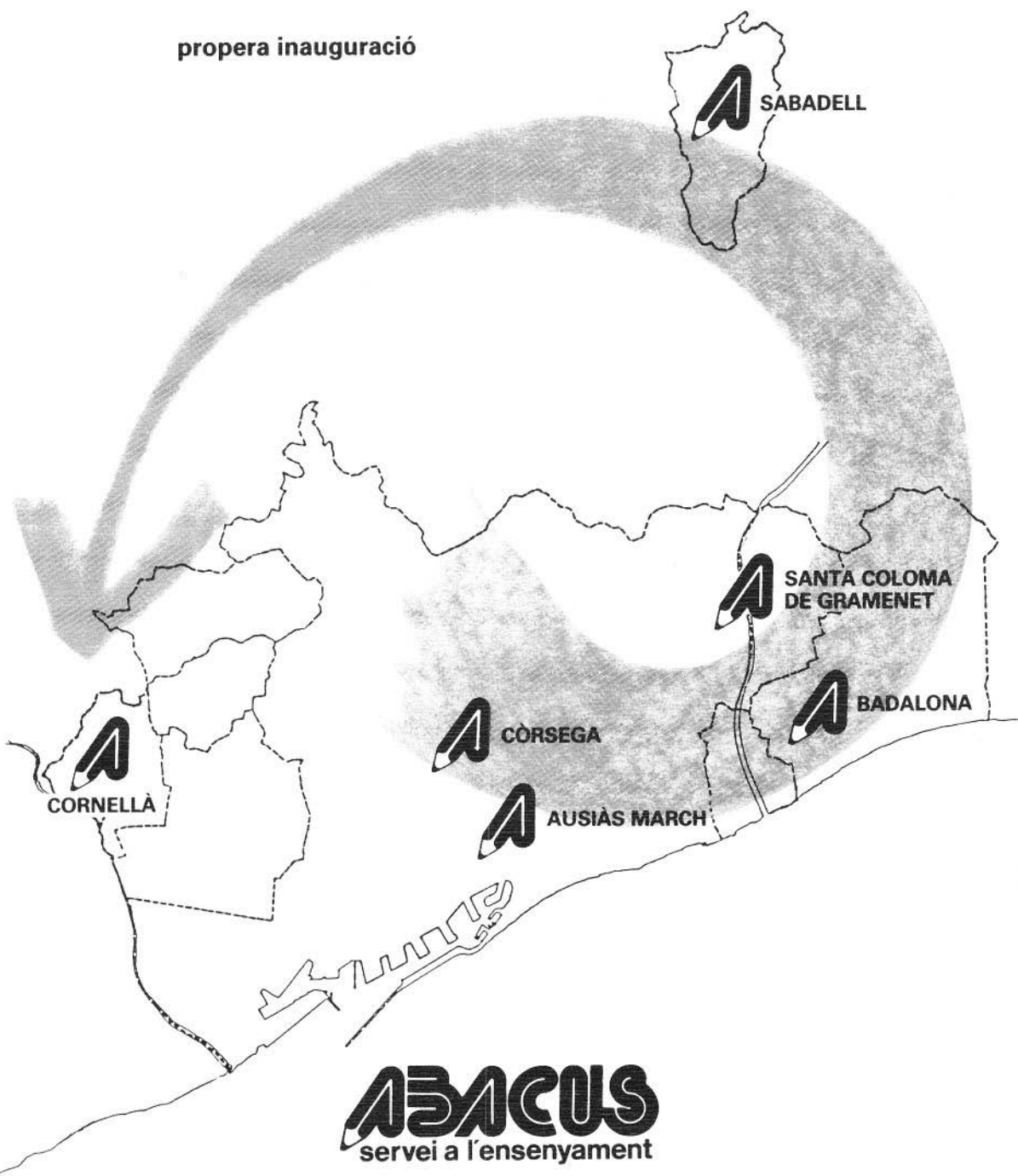
El dijous no vaig dinar. En acte de reparació vaig rellegir *L'illa del tresor*.

Divendres: Suspenc l'entrevista concertada i, fent servir l'hora d'exclusiva, vaig a un restaurant a dinar: tres plats i postres.

i, ara, a Cornellà!

Carrer Bellaterra, 41

propera inauguració



ABACUS
servei a l'ensenyament

DUES COL·LECCIONS QUE NO PODEN FALTAR A LA TEVA BIBLIOTECA

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

COL·LECCIÓ "L'ESPIELL"

Biblioteca infantil-juvenil

- Una col·lecció que estimula l'aventura de conèixer.
- Escrits per autors d'aquí per als nens d'aquí.

DOS GOSSOS LLUSTROSOS
EL SUBMARÍ GROC
HARUXAN
SAMIR
SUSY
WILLIAM-AUGUSTO
L'HOSPITAL D'EN SERGI
ELS DOFINS

LES FORMIGUES
QOMOLANGMA
PARÍS-DAKAR
VIATGE A L'ÀFRICA
MIRANT EL CEL
EL BOSC MANDRÓS
COM ES FA UN Telenotícies
COM ES FA UN CÒMIC



"XERRAMECA DE XERRAIRES"

- Una col·lecció que vol donar a conèixer el ric patrimoni de la rondallística.

Títols publicats:
Els tres pèls del dimoni
L'estel moltó
La Pepa
El mosquit i l'orenet
La Xarandoneta
L'anémone
Sant Pere i l'advocat
Coses de gossos



NOVEIAT