

# L'ARC 9

QUADERN INFORMATIU DE L'INSTITUT  
DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Núm. 9 / MAIG 1999



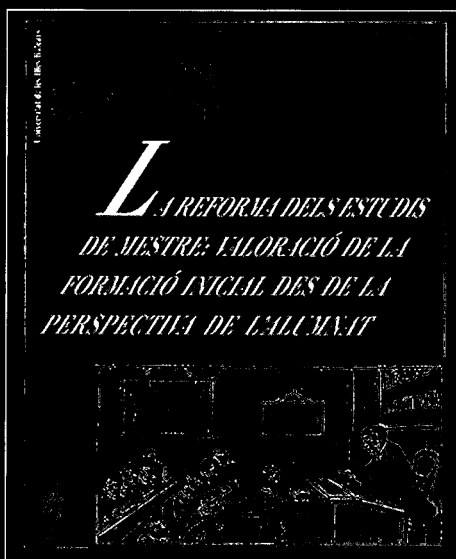
Universitat de les Illes Balears  
Institut de Ciències de l'Educació





Universitat de les Illes Balears

# SERVEI DE PUBLICACIONS NOVETATS EDITORIALS



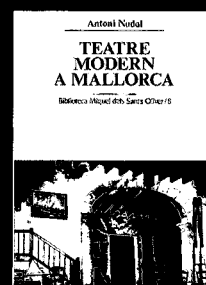
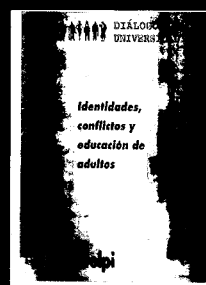
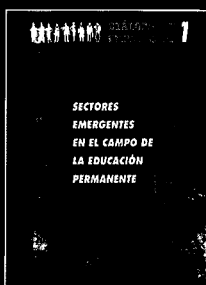
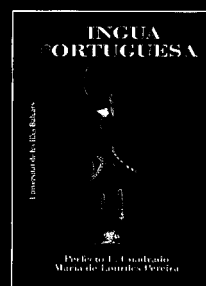
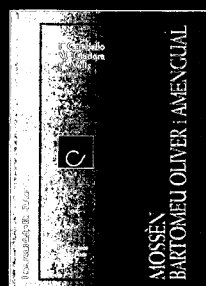
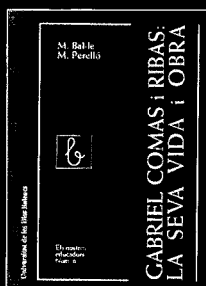
• *Taula. Quaderns de Pensament*. Palma: UIB (Dept. de Filosofia), 1997. 226 pàg.; 24 cm. ISSN: 0214-6657. Preu núm. 27-28: 1800 ptes.

• *Lingua portuguesa*. CUADRADO, Perfecto E.; PEREIRA, Maria de Lourdes. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. 141 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-369-1. Preu: 1400 ptes.

• *Gabriel Comas i Ribas: la seva vida i obra*. BAL-LE, Magdalena; PERELLÓ, Mateu. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. Col·lecció Els Nostres Educadors, 6. 69 pàg.; 17 cm. ISBN: 84-7632-362-X. Preu: 400 ptes.

• *Mossèn Bartomeu Oliver i Amengual*. CARABALLO, Francesca; CLADERA, Margarida; VALLS, Cecília. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. Col·lecció Els Nostres Educadors, 7. 83 pàg.; 17 cm. ISBN: 84-7632-361-1. Preu: 400 ptes.

• *La reforma dels estudis de Mestre: valoració de la formació inicial des de la perspectiva de l'alumnat*. POMAR FIOL, Maria Isabel. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. Col·lecció Didàctica y Psicopedagogia, 6. 184 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-363-8. Preu: 1800 ptes.



• *Sectores emergents en el camp de la educació permanent*. Diversos autors. 1a. edició. Palma: UIB; Diàlegs, 1998. Col·lecció Diàlegs y Universidad, 1. 179 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-360-3. Preu: 1250 ptes.

• *Identidades, conflictos y educación de adultos*. GELPI, Ettore. 1a. edició. Palma: UIB; Diàlegs, 1998. Col·lecció Diàlegs y Universidad, 2. 221 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-372-7. Preu: 1500 ptes.

• *Teatre modern a Mallorca*. NADAL, Antoni. 1a. edició. Barcelona: UIB (Dept. de Filologia Catalana i Lingüística General); Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998. Col·lecció Biblioteca Miquel dels Sants Oliver, 8. 210 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-991-6. Preu: 1560 ptes.

• *Normes i programes per a la realització de les proves d'accés a la Universitat per als majors de 25 anys*. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. 104 pàg.; 21 cm. Preu: 450 ptes.

• *Textos literários portugueses*. CUADRADO, Perfecto E.; PEREIRA, Maria de Lourdes. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. Col·lecció Materials Didàctics, 51. 340 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-365-4. Preu: 2900 ptes.

• *Calor / Fins aquí*. CERDÀ, Josep Ramon. 1a. edició. Palma: UIB; Consell Insular de Mallorca, 1997. Col·lecció Tespis, 5. 90 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-333-6. Preu: 900 ptes.

• *Saül*. GIDE, André. Traducció: Carlota Vicens. 1a. edició. Palma: UIB; Consell Insular de Mallorca, 1998. Col·lecció Tespis, 6. 136 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-352-2. Preu: 1000 ptes.

# L'ARC

Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Número 9 / Maig 1999  
Publicació quadrimestral  
Preu d'aquest exemplar: 700 ptes. (4'2 €)

**Edita:**  
Institut de Ciències de l'Educació  
de la Universitat de les Illes Balears  
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)  
Telèfon: 971 17 24 80 - Fax: 971 17 24 01

**Director:**  
Gabriel Janer Manila

**Coordinador:**  
Miquel F. Oliver

**Secretària de Redacció:**  
Aina Dols

**Consell de Redacció:**  
Pere Alzina Miquel Catany  
Catalina Morey Mateu Servera  
Miquel Sbert Maite Sbert  
Marià Torres Gaspar Valero

**Consell de L'Institut de Ciències de l'Educació:**  
Excm. Sra. Mercè Gambús  
Vicerectora d'Extensió Universitària  
II·Im. Sr. Gabriel Janer Manila  
Director. Institut de Ciències de l'Educació.

Dr. Mateu Servera  
Psicologia  
Dr. Llorenç Valverde  
Ciències Matemàtiques i Informàtica  
Dr. Gonzalo Lozano  
Economia i Empresa

Dra. Patricia Traperó  
Filologia Espanyola i Moderna  
Dra. Rosa Arrom  
Dret Privat  
Dra. Catalina Cantarellas  
Ciències Històriques i T.T.A.A.

Dr. Jaume Cañellas  
Química  
Dr. Pere J. Brunet  
Ciències de la Terra

Dr. Luis Gallego  
Biologia Ambiental  
Dr. Lluís Mas  
Física

Dr. Joan Oliver Araujo  
Dret Públic  
Dr. Antoni Pons Biescas  
Biologia Fonamental i Ciències de la Salut  
Dr. Diego Sabiote Navarro  
Filosofia

Dra. Catalina Valriu Llinàs  
Filologia Catalana i Lingüística General  
Sra. Catalina Morey i Suau  
Secretària. Institut de Ciències de l'Educació

**Coordinació Dossier Convivència als centres educatius:**  
Dr. Eduard Rigo Carratalà  
Catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

**Coordinació Secció Experiències:**  
Maite Sbert

**Publicitat i subscripcions:**  
Xisca Noguera  
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)  
Telèfon: 971 17 24 08 - Fax: 971 17 24 01  
e-mail: ICXNT@PS.UIB.ES

**Il·lustració de la portada:**  
Harley Davidson  
Model Easy Rider Chopper, United States, 1969

**Disseny gràfic i impressió:**  
Taller Gràfic Ramon  
C/ Jaume Balmes, 43 - Tel. 971 75 44 32 - 07004 Palma  
http://personal.redestb.es/tgramon  
e-mail: tgramon@mx3.redestb.es

DL: P.M. 1094-1996  
I.S.S.N. 1136-8969

L'Arc no fa necessàriament seves les opinions ni els criteris exposats en les diferents col·laboracions.

## Editorial

pàg. 2



## Dossier

### Convivència als centres educatius

Enfocaments teòrics sobre la disciplina escolar

pàg. 3

Carmen Luca de Tena i  
Rosa I. Rodríguez Rodríguez

Entrevista amb la Dr. Concepció Gotzens

pàg. 10

Rosa I. Rodríguez Rodríguez



Convivència i gestió de conflictes als centres escolars

pàg. 12

Antoni Bauzà i Nicole López



La convivència en els centres de secundària

pàg. 18

Jaume March Serra

Convivre i treballar a centres escolars. Una perspectiva organitzativa de la disciplina

pàg. 20

Jaume Oliver

Conflictivitat escolar i dualització social i educativa

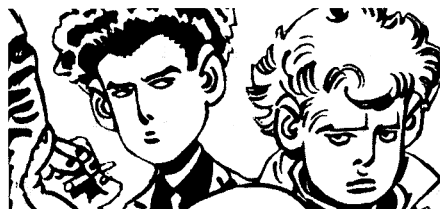
pàg. 23

Grup d'investigació i Formació Social i Educativa

L'escola com a espai de socialització: El maltractament i la intimidació entre iguals

pàg. 26

Grup d'investigació i Formació Social i Educativa



La intervenció i la prevenció en la problemàtica del maltractament entre iguals a l'escola

pàg. 28

Grup d'investigació i Formació Social i Educativa

Identitat cultural i societats multiculturals

pàg. 32

Jordi Vallespir



La inclusió d'alumnes amb nee a l'ESO: un obstacle o motiu per millorar la pràctica educativa?

pàg. 39

Joan J. Muntaner

Acció tutorial en situacions de conflicte: material didàctic

pàg. 45

## Panoràmica

Moviment d'Escoles Mallorquines. 15 anys de bon camí

pàg. 46

Comissió organitzadora de la XV TEM



Germans del somni (III). La nit del caçador, en el cor de les tenebres (Ia part)

pàg. 52

Gabriel Genovart

## Panoràmica - Entrevista

Elisabet Abeyà Lafontana, per tornar a contar contes... en esperanto

pàg. 48

Catalina Morey Suau



El material que il·lustra aquest número de l'Arc procedeix de Carlos Giménez, *Paracuellos*. Edic. de la Torre. Madrid, 1979-1982

*Així com lo sol qui fa arc...*

*Ramon Llull*



quest número de *L'ARC*, el quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB, s'ha proposat, tot just quan som a punt de tancar el curs, reflexionar i incitar a la reflexió sobre un tema que podríem qualificar d'alta tensió en els espais acadèmics i de debat pedagògic. Veus d'indole diversa hi diuen la seva opinió als centres de discussió pública, als mitjans de comunicació, a les revistes especialitzades, perquè es tracta d'una qüestió que preocupa profundament la societat: els problemes que afecten la disciplina escolar.

Contínuament, llegim a la premsa diària notícies que ens arriben, a vegades de països llunyans, d'altres de llocs que ens són geogràficament més propers, i ens refereixen històries d'agressivitat i de violència, en algun cas de violència armada, i que han succeït a l'interior de les aules, al cor de les societats modernes. Notícies terribles que ens encaren amb un dels temes més durs dels que configuren l'herència pedagògica que transmetrem al proper mil·lenni. He vist instituts, als Estats Units, amb un detector d'armes a la porta d'entrada, amb professors que difícilment poden defensar-se de les agressions. Però l'agressió i l'amenaça verbals no cal anar a cercar-les lluny d'aquí. A les nostres escoles hi ha mestres que les han experimentat sovint, aquestes amenaces. D'altres que han vist com es depassava l'amenaça verbal i s'arribava a l'agressió física.

La nostra reflexió, emperò, no s'estén avui fins a aquests nivells. Hem volgut plantejar-nos el tema de la disciplina en el marc de l'escola i de la seva organització i hem demanat a una sèrie de professors estudiosos d'a-

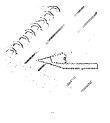
questes qüestions les seves respostes. Hem de dir que els ho agraïm de cor, perquè no hi han escatimat aquella difícil i necessària tasca de reflexió i estudi. També hem de manifestar la nostra gratitud al professor Eduard Rigo, que ha acceptat de coordinar tots aquests materials amb la confiança que despertaran l'interès d'aquells que ens havien fet arribar les seves inquietuds sobre aquest punt tan conflictiu.

Sabem que la solució dels problemes de disciplina a l'escola no és fàcil, tampoc no pretenem resoldre'ls des d'aquí. Ens agradaria haver servit d'enllaç entre aquells que ens demanaven la nostra atenció sobre aquestes qüestions i aquells que les estudien i les investiguen. Es diu, al llarg d'aquestes pàgines que segueixen que, més que altra cosa, cal plantejar-los, aquests problemes, de forma preventiva i que és necessari treballar alguns valors imprescindibles: l'autodisciplina, la capacitat de raonament moral, el respecte als altres; però també cal preveure la necessitat de ser acceptat, de cridar l'atenció, de mostrar el seu poder, el prestigi de líder rebel que sovint tenen els adolescents. I és necessari construir un clima de bon enteniment, de tolerància, de respecte a l'interior de l'aula i en el marc del centre escolar. Podríem afegir-hi, encara, la imprescindible atenció a les estructures organitzatives del centre, la qüestió de la formació permanent dels docents... I un llarg etcètera.

També hem volgut prestar la nostra atenció, i no haurem fet ni de bon tros tot el que es mereixen, al moviment de les Escoles Mallorquines, que just ara ha celebrat el seu quinzè aniversari en un congrés —el primer congrés— que ha constituït un veritable èxit d'assistència i de renovat entusiasme. No cal dir com ens agrada donar-los suport i com ens sentim identificats amb la seva tasca. ♦

**G.J.M.**





Prof. Carmen LUCA DETENA \*  
 Prof. Dra. Rosa I. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ \*\*

# Enfocaments teòrics sobre la disciplina escolar



ncara que els plantejaments teòrics sobre la disciplina són molts i molt variats, quasi tots tenen en comú l'èmfasi que posen en el caràcter terapèutic del tema, és a dir, en l'estudi del tema com un problema que pot presentar l'alumne i que cal que sigui tractat, en lloc de fer-ho des d'un plantejament preventiu, des del punt de vista de l'educació, en la qual s'opta per una formació a nivell de convivència i respecte cap als altres (Gotzens 1997).

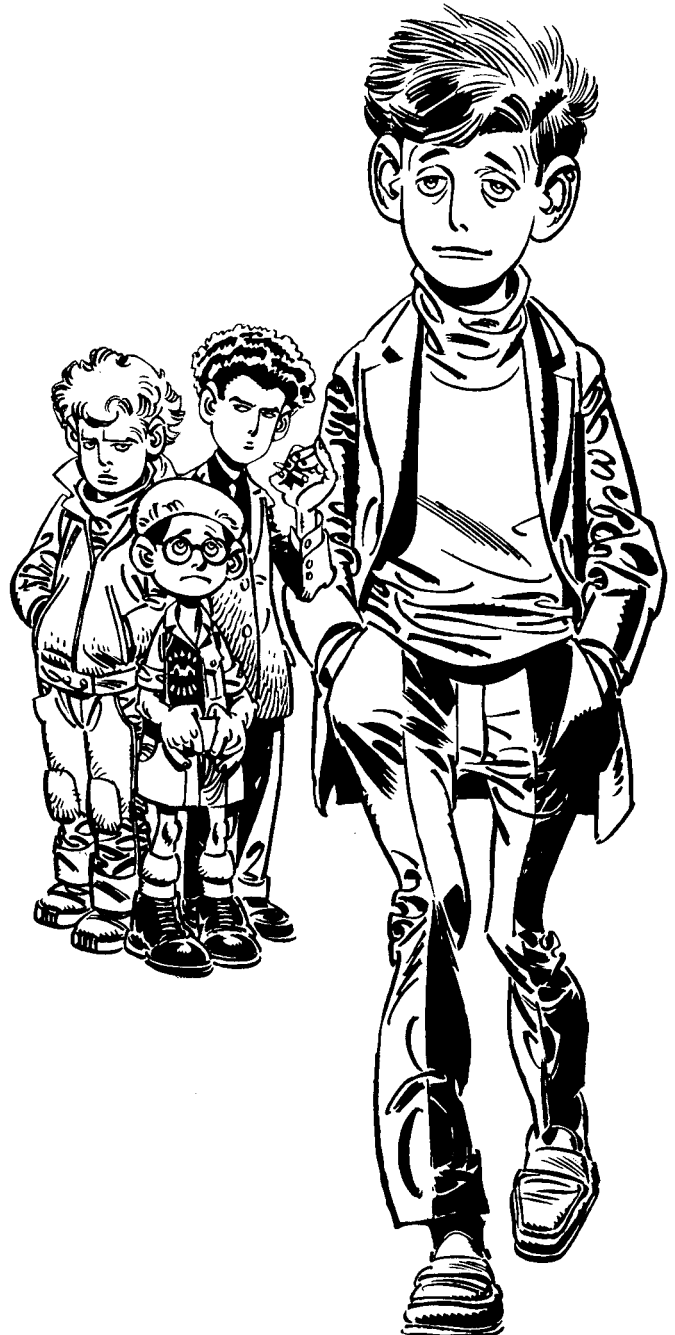
En aquest article, la nostra intenció és oferir una síntesi de les perspectives que, des del marc de referència psicològic, s'ofereixen sobre el tema de la disciplina escolar.

## Enfocament psicodinàmic

Des d'aquest model, es reconeixen els problemes de comportament com a símptomes d'algun trastorn que afecta el normal desenvolupament de l'alumne. Un dels principals representants d'aquest enfocament (Dreikurs 1972) proposa que per solucionar els problemes de disciplina s'han de conèixer prèviament els sentiments i emocions de l'alumne i així poder intervenir-hi. Aquest autor creu que els nins, igual que els adults, tenen com una de les seves motivacions bàsiques la de satisfer la seva necessitat de ser acceptat i reconegut pel les persones del seu voltant, de manera que hi haurà alumnes que no sofriran cap problema d'adaptació, mentre que d'altres, per diverses raons, estaran desadaptats. En aquest darrer cas, el nin que actua de manera incorrecta, que no acata les normes grupals i que no està integrat socialment de manera adequada, cerca un dels quatre objectius següents: (Dreikurs 1997)

1. Aconseguir l'atenció i l'acceptació de l'adult, o bé a través de lloances o bé de reprimendes verbals o càstigs. Qualsevol mètode és vàlid abans que ser ignorat.

2. Demostrar que tenen més poder que l'adult, que repton el professor i que el desafien davant el grup, amb



\* Professora de la EU de Magisteri Alberta Giménez i associada de la UIB en l'àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

\*\* Professora de la Universitat de les Illes Balears en l'àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

l'avantatge que la seva conducta és reforçada pel mateix professor cada vegada que el reprèn públicament, que el castiga o que l'expulsa, amb la qual cosa adquireix un prestigi de líder valent i rebel entre els seus companys.

3. Cercar la venjança, fer mal deliberadament al professor o els companys perquè se sentin ferits o ofesos per algun motiu (se'ls ha posat en ridícul, infravalorat, agredit...).

4. Intentar conservar el prestigi personal tot demostrant certa incapacitat real o imaginària.

Dreikurs aconsellà als professors que observassin els estudiants amb problemes, que diagnosticassin el significat de la seva conducta i que llavors explicassin aquest diagnòstic als estudiants en privat. El professor ha d'ajudar els estudiants a entendre els objectius de la seva conducta en lloc d'especular-ne les possibles causes, tot això d'acord amb els principis bàsics següents:

a) Establir unes relacions adequades amb els seus alumnes basades en el respecte mutu.

b) Motivar i estimular el nin en els seus desigs de canviar de comportament (fomentar actituds favorables al canvi).

c) No fer ús del càstig, sinó del mètode de les conseqüències naturals (càstig artificial).

d) L'actitud del mestre cap al seu alumne canviarà en el moment que descobreixi les repercussions que té el seu comportament sobre l'alumne i de quina manera modela la seva conducta.

## Enfocament humanista

Aquest model destaca la importància de la relació interpersonal que es dona entre el professor i l'alumne, per tant, per entendre els conflictes de disciplina s'han de tenir en compte els drets i les necessitats d'ambdós. En aquest sentit, Ginott (1977) planteja la possibilitat que el professor no sigui capaç d'establir una relació adequada amb els seus alumnes, de manera que no se senti respectat ni acceptat. Aquesta falta d'habilitats personals del docent poden ser la causa dels problemes de disciplina que es plantegen en la seva aula. Tanmateix, aquesta no n'és l'única causa possible, un problema de disciplina també pot ser degut a la falta d'organització del centre o de la seva política disciplinària, la qual generi problemes i afavoreixi la falta de responsabilitat en lloc de la motivació.

Quan els educadors amb els quals conviu el nin són comprensius, sensibles, afectuosos i mostren interès per ell, és més fàcil que els accepti com a models i adopti els seus comportaments. El professor s'ha d'acceptar a si mateix, ser empàtic, però, a més a més, ha de ser capaç de relacionar-se sense màscares amb els seus alumnes i ha d'expressar els seus sentiments. En aquest clima d'acceptació i respecte, l'alumne serà capaç de manifestar els seus sentiments i aconseguirà progressivament l'autocontrol. La seva visió és, per tant, optimista, ja que tot professor pot millorar la seva destresa, metodologia i aconseguir dominar millors habilitats comunicatives, i el centre

aconseguirà negociar normes i treballar de forma cooperativa i racional.

L'objectiu prioritari serà entrenar l'alumne en la responsabilitat tenint en compte els principis següents:

- El professor ha de reconèixer i reflexionar sobre les necessitats i els sentiments de l'alumne en cada moment i ha d'establir unes relacions basades en el respecte mutu.

- El professor ha d'ensenyar de forma activa el procés de sublimació com a via per a la modificació dels comportaments, és a dir, han d'aprendre a manifestar els seus desigs, sentiments i impulsos d'una forma socialment acceptada. D'aquesta manera, l'alumne avançarà cap a la seva maduresa personal i aconseguirà un equilibri entre la satisfacció dels seus desigs i les demandes socials.

- El professor ha d'acceptar que l'alumne mostri cert rebuig davant la disciplina, ja que les normes imposades per l'adult en molts de casos interfereixen amb els seus desigs personals i és normal que en certs moments reaccioni en contra d'aquestes.

- Per prevenir els conflictes són fonamentals les característiques de la personalitat del docent, el seu entusiasme, afavorir un clima distès dins de l'aula que afavoreixi l'aprenentatge així com el coneixement tant dels alumnes com dels pares.

- La intervenció del professor s'ha de reservar per als moments en què sorgeixin les conductes inacceptables. Ginott destaca que la intervenció s'ha de centrar en la conducta, però que sempre s'han d'acceptar els sentiments del nin sense intentar jutjar o ser crític davant de la seva personalitat. Es jutgen els seus actes, no la persona que els realitza.

- Quan el conflicte ha sorgit, la solució passa pel diàleg amb els implicats i per cercar el suport conjunt de diferents àmbits de la comunitat escolar, alumne/s, pares, professor i orientador.

## Enfocament social

El model social subratlla el caràcter interactiu del comportament humà, és a dir, explica l'actuació individual com a resultat de les interrelacions que s'estableixen entre un subjecte i altres individus i/o grups, d'aquí que el tema de la disciplina escolar se centri en el tipus de relacions entre el grup-classe i els seus membres.

Un dels principals representants d'aquest model és Hargreaves i col. (1975), que destaca com els problemes d'indisciplina sorgeixen no quan una persona actua d'una forma determinada sinó quan aquesta acció es percep, defineix i etiqueta com a tal per una altra persona o grup de persones. És a dir, un comportament no pot descriure's com a indisciplinat en termes absoluts, sinó en funció de qui el comet, en quina situació i davant de qui. Això explicaria tant que a determinades edats hi hagi comportaments indisciplinats que no són considerats com a tals en altres etapes de la vida, com el fet que per a cada persona (professor, pare, alumne)

hi hagi una concepció, no sempre coincident, del que s'entén com a comportament inadequat.

Des d'aquest enfocament la solució als problemes de disciplina no pot arribar mai per la via de la individualitat, sinó per la reestructuració de la influències que es donen en el si del grups. Com a aspectes més pràctics, cal assenyalar les aportacions següents:

1. Cal considerar els comportaments d'indisciplina tant des de la perspectiva de qui *etiqueta* aquests comportaments com dels qui resulten *etiquetats* per les seves accions.

2. Els educadors s'haurien de plantejar seriosament la reducció, al mínim possible, del nombre de normes escolars.

3. És important etiquetar com a disruptius, indisciplinats o desadaptats únicament els comportaments, mai els alumnes. Si s'acusa un alumne d'indisciplinat, se'l desvalorava com a persona i se suggereixen que les seves accions es corresponen amb un tipus d'identitat que se'ls atribueix.

## Enfocament conductual

L'enfocament conductista parteix del desig de solucionar els problemes de disciplina a través de la modificació de la conducta, entesa com l'ús dels principis de la **teoria de l'aprenentatge** (Skinner 1953) a fi de canviar el comportament inadequat d'un subjecte (Ullman Krasner 1965). Per aconseguir aquest canvi en la conducta dels individus, considera necessari determinar-ne les causes i així poder intervenir-hi. Segons aquest model, el símptoma, és a dir, el comportament, és el problema i ha de ser tractat directament.

Els comportaments s'aprenen mitjançant les interaccions que el subjecte té amb el medi. Tot comportament, adaptat o desadaptat, és après i es manté d'acord als mateixos principis. Les conseqüències que enforteixen el comportament que les precedeix reben el nom de **reforç**; les que el debiliten o fins i tot eliminen són anomenades estímuls aversius, i les que no exerceixen cap influència sobre el comportament, estímuls neutres.

Els alumnes realitzen importants aprenentatges discriminatius de manera que actuen indisciplinadament només davant alguns professors, o quan estan en companyia de determinat alumnat, o a determinades hores del dia, determinats llocs, etc.

Tot el que hem dit fins ara no explica el perquè del primer comportament d'indisciplina que presenta l'alumne, en aquest sentit la **teoria de l'aprenentatge per observació** (Bandura Walters 1963) aclareix part de la qüestió i atribueix a la imitació de models observats el perquè d'aquests comportaments adoptats pels alumnes.

Per als autors conductistes, les propostes d'actuació es regiren pels punts següents:

1. El **diagnòstic** s'ha de fer en termes del **comportament observable** de l'individu i dels aspectes del medi que el mantenen, mentre que el **tractament** es referirà als canvis estructurats i sistemàtics d'aquests.

2. El **registre de les conductes** d'indisciplina és el punt clau de la intervenció.

3. És imprescindible **identificar els esforços** que mantenen la conducta, ja siguin socials (verbals o no), materials, simbòlics, etc.

4. La intervenció directa comença a partir de la posada en funcionament d'un **programa de reforç**.

Dins aquest enfocament es troba el treball de Canter (1981) sobre la disciplina assertiva, descrit com un taller d'entrenament en servei que permet als educadors desenvolupar un «enfocament de fer-se càrrec». La disciplina assertiva subratlla els drets dels professors de definir i aplicar les normes de la conducta dels estudiants de manera que puguin oferir una instrucció que sigui consistent segons les capacitats i necessitats dels seus alumnes.

Els educadors que poden aconseguir això són descrits com a assertius i són contrastats tant amb els educadors submisos que fallen a l'hora d'aplicar les normes com els educadors hostils que ho fan, però en formes que violen els interessos més importants dels seus estudiants.

Els professors que usen disciplina assertiva aconseguixen els criteris següents:

- desenvolupar expectatives clares per a la conducta de l'estudiant,
- traduir aquestes en una sèrie de normes que especifiquen la conducta acceptable i la inacceptable,
- vincular això amb un sistema de recompenses i càstigs,
- entregar de manera consistent les recompenses promeses per l'obediència o imposar els càstigs per la desobediència.

## Enfocament cognitiu

La disciplina es contempla des d'un punt de vista intrínsec i maduratiu i proposa com a objectiu l'autodisciplina que durà l'individu al control de la seva conducta i a l'adaptació adequada al seu entorn. Des d'aquest enfocament es poden distingir dues tendències: la cognoscitiva i evolutiva, o perspectiva genètica, amb autors com Piaget, Tanner i Kohlberg, i la cognitiva i conductual amb propostes com les de Meichenbaum i Mahoney.

La tendència cognoscitiva i evolutiva és cronològicament la primera i intenta oferir teories explicatives sobre l'evolució del coneixement moral en el nin. S'han de tenir en compte els nivells de maduració i desenvolupament abans de prendre decisions sobre les exigències de normes de disciplina. Gràcies a les seves aportacions, es comença a acceptar en l'entorn escolar que exigir comportaments que no poden ser assumits evolutivament pels nins no tan sols resulta injust sinó que, a més a més, pot generar indisciplina.

Piaget creia que el raonament moral es guiava per factors innats i ambientals de la mateixa manera que el desenvolupament cognoscitiu. Acceptar l'evolució de la capacitat dels nins per avaluar la moralitat d'una situació duu a abandonar la idea d'unes regles invariables de conse-

quències objectives i dona pas a una nova forma d'entendre la disciplina més àmplia i flexible.

Tanner (1980), partint de la teoria de Piaget, va proposar tres estadis de disciplina (bàsic, constructiu i generatiu) i va oferir al docent suggeriments per desenvolupar les competències dels alumnes segons l'etapa en què es trobin. En aquest sentit l'escola col·laborarà al costat de la família, la societat i els iguals en l'adquisició de l'autocontrol i d'una disciplina constructiva.

Kohlberg (1969, 1984), després de revisar la teoria de Piaget, proposa un model amb tres nivells de raonament moral àmpliament difós, i ofereix un marc de referència perquè els adults adaptin les seves exigències cap als nins en funció del nivell maduratiu i del seu desenvolupament cognitiu i social.

La tendència cognitiva i conductual insisteix en la necessitat de modificar els pensaments i les creences de l'individu perquè siguin possibles els canvis de conducta. Aquests autors se centren en la intervenció davant els comportaments agressius i impulsius i proposen tècniques concretes (modelament, reestructuració cognitiva, instruccions, etc.) que facilitin el canvi de pensament en l'alumne, requisit previ per adquirir l'autocontrol.

Destaca, entre d'altres, la proposta de Meichenbaum i Asarnow (1979), que recorre a la parla privada mitjançant l'ús d'autoinstruccions com a via per modificar i controlar la pròpia conducta, i la proposta d'Ausubel (1961), que parteix de l'afirmació que la disciplina no és un concepte universal ni absolut, sinó lligat a factors socials, econòmics i ideològics; per tant, cada cultura adoptarà una visió diferent en funció de les necessitats prioritàries per a la socialització dels seus membres. La disciplina es converteix en un mitjà per aconseguir l'adaptació correcta dels membres d'una societat a l'estructura social, més que en un fi en si mateixa. Dins del context escolar la determinació de les normes s'ha de basar en la negociació i en el respecte dels drets individuals i s'ha d'exercir el mínim de control necessari perquè es pugui garantir la disciplina, és a dir, aconseguir l'equilibri entre l'autoritarisme i el permissivisme.

La seva proposta se centra més en actuacions preventives i utilitza el diàleg i el raonament, ja que no és partidari de la intervenció mitjançant el càstig. Aquest tipus de disciplina és el més adequat a la nostra societat democràtica i persegueix els objectius següents:

- La socialització, és a dir, aprendre a conèixer els comportaments que són acceptats o rebutjats dins de la societat.
- La maduresa personal, entesa com la capacitat d'actuar de forma independent, controlant la pròpia conducta, essent també necessari desenvolupar la capacitat de tolerar la frustració, requisit imprescindible per enfrontar-nos adequadament a situacions de conflictes de necessitats.
- Interiorització o internacionalització de normes morals que seran necessàries per a la formació del propi jo. A través dels reforços externs socials l'alumne les anirà fent pròpies de manera progressiva.

- Seguretat emocional. L'individu necessita saber les demandes de la societat i d'altres persones sobre la seva conducta. La inconsistència, la incoherència i la contradicció dels missatges que rep del seu entorn només li generen inseguretat. En existir unes normes morals acceptades a nivell social i que li són transmèses a través de tots els subsistemes socials, inclosa l'educació, tindrà garantida aquesta seguretat.

## Enfocament ecològic

Parteix del concepte biològic d'ecosistema en el qual es destaca la importància de la interacció dels éssers vius amb el seu entorn així com de l'impacte de l'entorn físic sobre el comportament humà. La disciplina no depèn tan sols del subjecte, sinó que hi intervenen una sèrie de factors contextuals sobre els quals caldrà reflexionar abans de decidir qualsevol tipus d'actuació. En analitzar les condicions externes que influeixen en el comportament, adquireixen gran rellevància conceptes com la proxèmica, és a dir, la forma amb què s'organitza l'espai dins l'aula. Aules en les quals es respecti l'espai personal, ben distribuïdes i il·luminades, còmodes, espaioses... afavoreixen l'aprenentatge i la disciplina, mentre que quan no tenen aquestes característiques poden potenciar la indisciplina i els comportaments disruptius.

Gump (1980) proposa el concepte de *setting* escolar, el qual fa referència a la creació d'unitats d'ambient per part del professor, en què intervenen les característiques del mitjà físic (característiques físiques de l'aula), els components humans (característiques socioeconòmiques, ètniques i racials dels subjectes que conviuen dins l'aula) i les estructures d'acció (intervenció instruccional). Els problemes de disciplina sorgeixen quan els comportaments dels alumnes no s'ajusten a les estructures d'acció proposades pel professor. Modificar aquestes estructures i adaptar-les a les necessitats reals dels alumnes en millora el comportament i és més útil que intentar modificar directament el comportament dels alumnes. El professor, en conèixer i controlar millor les estructures d'acció, podrà exposar els seus alumnes a diferents situacions instruccionals a les quals puguin enfrontar-se amb majors garanties d'èxit.

Sommer (1967) analitza les repercussions que té en el comportament dels alumnes el lloc on es troben asseguts dins l'aula a causa d'una major interacció amb el professor, afavorida per un contacte visual continuat.

Duke (1981) proposa una major coordinació entre tots els participants en la comunitat escolar que faci possible definir i analitzar de manera col·lectiva els problemes de disciplina per poder aconseguir propostes d'actuació conjuntes i sistemàtiques.



## Enfocament eclèctic

Hi ha una sèrie de propostes que són difícils d'emmarcar en els models anteriors, ja que reuneixen suggeriments de diferents enfocaments en un intent d'oferir formes d'actuació útils per a la solució de problemes de disciplina.

William Glasser, psiquiatre, ens ofereix la **teràpia realista** fruit del seu treball amb adolescents delinqüents. Els problemes de disciplina sorgeixen quan a l'aula no se satisfan les necessitats primàries d'afecte i pròpia vàlua dels alumnes. L'objectiu prioritari és, per tant, ajudar els individus a aconseguir satisfer les seves necessitats en el context de la vida real de forma responsable i respectuosa davant les necessitats dels altres (Glasser 1965).

Mitjançant la utilització d'estratègies cognitives i metacognitives, així com de l'entrenament en tècniques de reconeixement i comunicació de sentiments i emocions, es proposa capacitar l'alumne per prendre consciència del seu comportament actual i intentar modificar-lo en cas que sigui necessari (Gotzens 1997).

A nivell de prevenció, proposa la negociació de les normes entre el professor i els alumnes, i mantenir reunions esporàdiques per adaptar-les segons les necessitats. En haver participat en la redacció de les normes, els alumnes se sentiran més implicats a l'hora de complir-les. A més a més, proposa, a nivell d'intervenció, un mètode per solucionar els problemes de disciplina individuals basat en els principis següents:

- Centrar-se en la conducta actual de l'alumne per intentar modificar-la.

- Establir un compromís verbal o escrit per part de l'alumne dels canvis perseguits.

- El professor ha de planificar i supervisar juntament amb l'alumne les seves decisions, i ha d'afavorir la reflexió que dugui a actuacions correctes i responsables.

- El professor no pot acceptar excuses o pretexts de l'alumne ja que li oferiria una via d'escapament als seus intents de canviar de conducta. L'ha d'animar a intentar-ho de nou i, si cal, a realitzar modificacions del pla inicial.

- Oferir conseqüències naturals a la con-

ducta, ja sigui correcta o incorrecta, i evitar la utilització del càstig.

- Mantenir l'actuació terapèutica a pesar dels possibles canvis o inconvenients, i realitzar-hi els ajustaments necessaris.

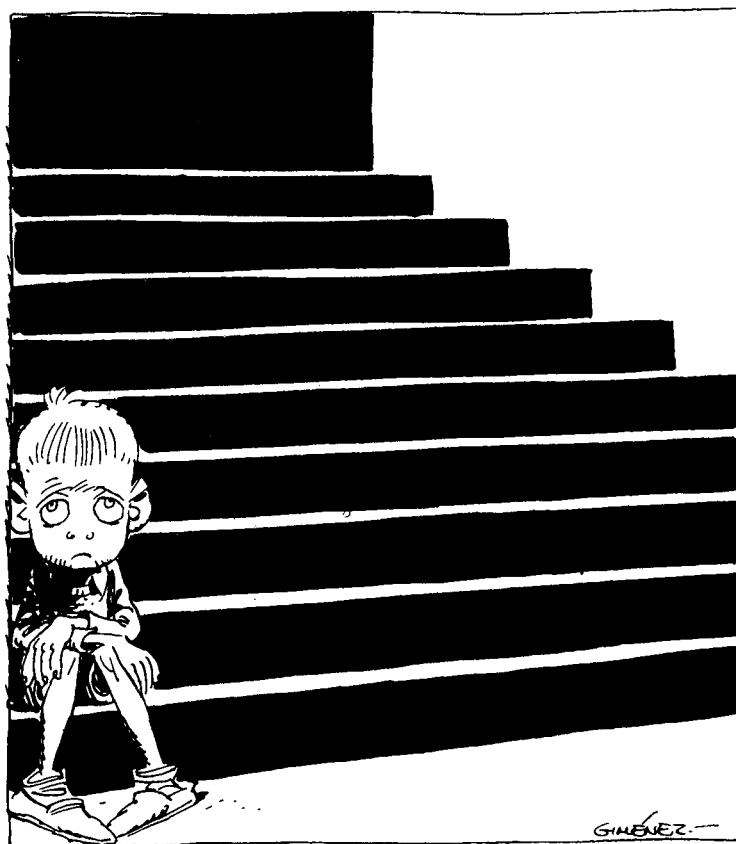
En els seus darrers treballs, Glasser (1990) proposa nous sistemes de direcció basats en mètodes no coercitius a les escoles per millorar-ne l'eficàcia (qualitat). Parteix de l'afirmació que la motivació procedeix de l'interior de l'individu i que, per tant, l'escola ha de satisfer la necessitat de l'alumne de creure que el que estudia és alguna cosa positiva, així com de rebre ànims per assolir les seves metes de rendiment i aconseguir èxit.

Un altre autor que val la pena de destacar és Gordon (1979), que proposa un mètode que el professor podrà utilitzar davant els conflictes que sorgeixen a l'aula i que podrà servir per convertir-lo en un «professor eficaç i tècnicament preparat». Parteix de la necessitat de crear un clima dins l'aula i l'escola que afavoreixi una relació càlida i acollidora entre professors i alumnes. Per això, el professor ha de deixar d'actuar com a figura de poder i autoritat, i ha de basar les seves relacions amb els alumnes en la comunicació. Les seves propostes són una actualització del pensament de Carl Rogers i del seu mètode d'assessorament no directiu usat amb els seus pacients a psicoteràpia.

Per poder solucionar els problemes que sorgeixen a l'aula, s'ha de començar per definir-los clarament i per

determinar qui són els implicats, ja que tant professors com alumnes poden ser-ne causa i part. Davant de les situacions de conflicte cal establir el diàleg amb l'alumne i el professor, i el professor ha d'escoltar activament les raons que el mouen a actuar d'aquesta manera tan inadequada. En sentir-se respectat i escoltat i gràcies a la verbalització del que sent i pensa, l'alumne intentarà cercar la seva solució. Es tracta d'evitar imposicions arbitràries i d'afavorir la reflexió i l'assumpció de la responsabilitat de forma progressiva.

Una de les claus de l'èxit en la solució de conflicte és l'ús dels «missatges jo», amb els quals no es lesionarà la relació amb l'alumne en



no criticar obertament la seva conducta i en oferir-li al mateix temps la possibilitat de canviar-la. En lloc de re-criminacions, els missatges s'han de centrar en la descripció objectiva de la conducta i en les repercussions que té sobre el professor i la resta de companys.

En els casos conflictius proposa cercar una solució negociada del conflicte en què no hi hagi perdedor, és a dir, en què no pugui comprometre la figura del professor ni la de l'alumne. Les relacions interpersonals a l'aula han d'estar presidides per una comunicació clara i franca basada en missatges positius i realistes que facilitin la recerca d'una solució entre tots els implicats. Ens trobam, per tant, davant d'un model basat en el respecte dels drets de l'individu, en el qual la solució de conflictes no representa tan sols una millora de la convivència, sinó també una forma d'enriquir-ne el desenvolupament.

Curwin i Medler (1983), després de declarar-se obertament eclèctics, intenten comprendre i combinar una sèrie de teories i punts de vista —segons el seu parer, vàlids— per ajudar els professors a descobrir les seves necessitats i a orientar-los sobre com ocupar-se de la disciplina de manera efectiva. Segons aquests autors, la idea comuna inherent a totes les definicions de disciplina és que la «culpa» es posa en el que és diferent. A l'aula el professor decideix normalment el que està bé, ja sigui la conducta ja siguin les actituds, i s'espera que l'estudiant s'hi acomodi, en cas contrari, se'l qualifica com un «problema de disciplina».

Afirmen que la disciplina no és un problema individual, sinó col·lectiu, i que es dona en aquella «situació o fet en què les necessitats del grup o de l'autoritat estan en conflicte amb les de l'individu que forma part del grup», (Curwin i Medler 1983).

Al contrari que la majoria d'autors, que després de les seves anàlisis no ofereixen al professor una manera real de millorar les coses, intenten bàsicament donar solucions. Les seves propostes passen per un procés difícil però possible, que s'inicia en establir un clima en què tant les necessitats de l'individu com del grup o de l'autoritat es puguin satisfer amb un mínim de conflicte. Cada un dels sectors abans esmentats tenen quatre tipus de necessitats: identitat, relacions, poder i rendiment, i es poden donar diferents tipus de conflictes quan aquestes no coincideixen.

A través de la negociació i el diàleg, es poden establir les normes del joc que afavoriran la convivència i oferiran al llarg de la seva obra activitats per promoure la conscienciació dels docents i estratègies per millorar les relacions amb els seus alumnes. Entenen el fet de prevenir i resoldre problemes de disciplina com un procés continu de recerca que no té una solució final, ja que, com ells mateixos afirmen, acabar els problemes de disciplina significaria eliminar les diferències individuals entre les persones i això no és ni possible ni desitjable (Curwin Mendler 1983).

## Tendències actuals: els nous camins

Des que Ausubel definí el 1961 la disciplina democràtica, s'ha anat produint un canvi lent però irreversible en la forma d'enfocar aquest tema. Fa a penes unes dècades, la disciplina es plantejava com una cosa imprescindible en l'ambient escolar que es justificava per ella mateixa. Actualment, s'entén d'una nova forma, es considera un mitjà per aconseguir fins més ambiciosos: la socialització i la formació de la personalitat de l'individu. En aquest sentit ha deixat de considerar-se un problema individual i s'ha convertit en social, ja que el comportament de qualsevol persona repercuteix en el funcionament del grup al qual pertany.

Pren forma un nou concepte de les normes, el reconeixement dels drets i el respecte mutu conformen un clima positiu a l'aula en el qual és possible la comunicació, l'aprenentatge i la convivència. Tal com ho planteja Santos Guerra en el pròleg de Plaza de Río (1996) «Només en espais de participació es pot construir una disciplina presidida pels drets de tots i encaminada al bé de la comunitat». No debades, l'informe de la UNESCO (1996) sobre l'educació del segle XXI insisteix en els quatre pilars bàsics de l'educació: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. Una de les principals empreses de l'educació contemporània és que els alumnes aprenguin a viure amb els altres, a cooperar i a participar en projectes comuns que respectin els valors del pluralisme, la comprensió mútua i la pau. L'escola, juntament amb la família, continuen essent espais privilegiats per entrenar els joves en la convivència.

Hi ha un segon aspecte que cal destacar: les orientacions més actuals es basen en la idea d'optimitzar el desenvolupament dels alumnes, de manera que el plantejament deixa de ser terapèutic per consolidar-se en el camp instruccional de la pràctica psicoeducativa.

Per acabar, i malgrat que continuen apareixent propostes d'intervenció davant dels problemes de disciplina, cada dia són més nombroses les ofertes que insisteixen en la **prevenció** com la via més realista i eficaç per aconseguir la convivència en els centres.

Les propostes actuals destaquen la necessitat d'analitzar tots els factors intrapersonals i interpersonals que intervenen en el context escolar. En aquest sentit, la prevenció dels conflictes passa per una millora de la qualitat dels centres, en la qual s'han de comprometre tots els membres de la comunitat educativa per millorar-ne tant els recursos materials com humans.

Aconseguir un clima de centre i aula positius es converteix, d'aquesta manera, en una tasca comuna que s'ha de basar en objectius que valorin l'individu en la seva complexitat i que destaquin el caràcter educatiu de l'escola. ♦

### Referències bibliogràfiques

AUSUBEL, D.P. (1961). A new look at classroom discipline. *Phi Delta Kappan*, 43, 25-30.

- BANDURA, A.; WALTERS, R.H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- BROPHY, J.E.; PUTNAM, J. (1979) «Classroom management in the elementary grades». En D. Duke (Ed.) *Classroom management*. Chicago: University of Chicago Press.
- CANTER, L. (1981). *Assertive discipline follow-up guidebook*. Santa Monica, CA: Canter and Associates.
- CASAMAYOR, G. (1988). *La disciplina a l'escola*. Barcelona: Graó.
- CASAMAYOR, G. (coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- CURWIN, R.L.; MENDLER, A.N. (1983). *La disciplina en clase*. Madrid: Narcea.
- DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. A: M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- DREIKURS, R. (1972). *Cómo lograr la disciplina en el niño y en el adolescente. Guía práctica para padres y maestros*. Buenos Aires: Paidós.
- DUKE, D.L. (1981). «School Discipline policy in the 1980». *The Education Digest*, feb., 6-9.
- FLANDERS, N.A. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- GINOTT, H. (1977). *Maestro-alumno*. México: Pax-México.
- GLASSER, W. G. (1965). *Reality Therapy: A new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row.
- GLASSER, W. G. (1990). «The quality school». *Phi Delta Kappan*, 71, 424-435.
- GORDON, T. (1979). *M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados*. México: Diana.
- GOTZENS, C. (1984). *Modelos no conductistas de explicación y tratamiento de los problemas de comportamiento en la escuela*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universidad de Barcelona.
- GOTZENS, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- GOTZENS, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori-ICE de la Universidad de Barcelona.
- GUMP, P.V. (1980). «The school as a social situation». *Annual Review of Psychology*, 31, 553-582.
- HARGREAVES, D.H.; HESTER, S.K. i MELLOR, F.J. (1975). *Deviance in classrooms*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- HYMAN, I.A. et al. (1994). *Police and practice in school discipline: Past, present and futur*. Papel presentado en el Seminario sobre «Safe schools, safe students: A collaborative approach to achieving safe, disciplined and drug-free schools conducive to learning». Washington, D.C. 28-29 Octubre.
- HYMAN, I.A.; FLANAGAN, D. i SMITH, K. (1982) «Discipline in the schools». A: C.R. Reynolds y T.B. Gutkin (Eds.) *The handbook of school psychology*. New York: John Wiley.
- KOHLBERG, L.; CANDEE, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. A: W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.) *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: Wiley.
- KOHLBERG, L.; KRAMER, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93-120.
- KOUNIN, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- MEICHENBAUM, D.; ASARNOW, J. (1979). «Cognitive-behavioral modification and metacognitive development: Implications for the classroom». A: P. C. Kendall; S. D. Hollon. (Ed.). *Cognitive-behavioral interventions: Theory, research and procedures*. New York: Academic Press.
- PLAZA DEL RÍO, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga: Aljibe.
- SKINNER, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. Nueva York: Macmillan.
- SOMMER, R. (1967). «Classroom ecology». *The Journal of Applied Behavioral Science*, 3 (4).
- TANNER, L.N. (1980). *La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje*. México: Interamericana.
- ULLMANN, L.P.; KRASNER, R. (1965). *Case Studies in Behavior Modification*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Unesco. Santillana.
- WATKINS, CH.; WAGNER, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós.
- WOLFGANG, C.H.; GLICKMAN, C.D. (1980). *Solving discipline problems: strategies for classroom teachers*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.



**GOVERN BALEAR**

**Conselleria d'Educació, Cultura i Esports**

El número 9 de la revista **L'ARC** dedicat a  
la *Convivència als centres educatius* ha estat possible gràcies  
a la col·laboració de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports  
del Govern Balear.

Rosa I. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ  
Universitat de les Illes Balears



## Convivència als centres educatius

# Entrevista amb la Dra. Concepció Gotzens\*

— Des de quan té interès pel tema de la disciplina?



rran de la meua tesi doctoral. El Dr. Genovard, que va ser el meu director de tesi, em va proposar de treballar en el tema, malgrat que en aquella època (1980 aproximadament) no era un qüestió gaire popular.

— Què és la disciplina?

La definició que em sembla més ajustada és la que es refereix a la disciplina com el conjunt de normes i procediments per fer-les complir dirigides a aconseguir l'ordre que es necessita a l'aula o centre per poder desenvolupar adequadament els processos d'ensenyament-aprenentatge. En definitiva, els procediments dirigits a crear les condicions desitjables per poder treballar.

— Hi ha edats en què es donen més problemes de disciplina?

No en tenc dades concretes i actualitzades, però crec que és possible que hi hagi més problemes en dos moments socioevolutius més o menys específics:

a) Quan els alumnes no tenen hàbits de comportament i, per tant, els han d'adquirir. Si aquesta adquisició s'ignora o es realitza incorrectament, poden sorgir problemes de disciplina.

b) Quan els alumnes no mantenen vincles positius amb la persona responsable d'aconseguir i mantenir l'ordre a l'aula. En aquest cas, l'expressió «vincles positius» es refereix a formes de respecte, estima, afecte, admiració, etc.; si cap d'aquestes es troba en la interacció professor-alumnes, és probable que també sorgeixin problemes de relació, compliment de normes, etc.

— L'adolescència és una etapa especialment conflictiva? Per què?

En el punt b) de la resposta anterior hi podria haver una possible justificació a una resposta afirmativa a

aquesta pregunta. Podria ser-ho perquè els adolescents no estan interessats a complaure o fer el joc als adults, en qualsevol cas podrien estar més interessats a desafiar-los i a posar-los a prova enfrontant-se a les seves exigències. Tanmateix, no crec que necessàriament això ocorri, probablement hi ha un nombre considerable de tòpics sobre aquesta qüestió. És veritat que si les normes que regeixen la convivència d'un grup d'adolescents no consideren les seves necessitats i característiques (per exemple, necessitat de reafirmació i diferenciació enfront del món; confusió i falta de seguretat en ells mateixos i en el seu futur, etc.), és lògic que el conflicte es manifesti. Però també em sembla interessant recordar que a aquestes edats s'han consolidat un nombre important d'aprenentatges referents a habilitats socials, cosa que avalaria una resposta negativa a la pregunta formulada.

— Actualment, hi ha més problemes de disciplina en els centres?

Probablement, sí.

— Quins són, al seu parer, les causes de l'increment d'indisciplina que hi ha actualment?

La resposta és aparentement senzilla: en èpoques anteriors les normes eren conegudes per la majoria i també les conseqüències d'infringir-les; igualment, hi havia major consens sobre el que havia de ser respectat per part dels alumnes i de la societat en general. Actualment, han canviat les condicions assenyalades, en el sentit que hi ha una gran ambigüitat i confusió sobre el que es pot fer o no fer i el que s'ha de premetre o no. En qualsevol cas, no es pot perdre de vista que això no és casual, ni una conseqüència de res mal fet per part d'alguns docents que no saben comunicar les normes de manera tan clara com els seus antecessors. La qüestió és molt més complicada i té a veure amb canvis importants en la societat i amb la forma d'entendre les relacions individu-societat.

— Fins a quin punt les famílies en són responsables?

Abans comentava la importància de consolidar determinats hàbits de comportament que fan possible una actuació posterior cívicament i socialment adaptada als di-

\* Catedràtica de Psicologia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Autora, entre d'altres, del llibre *La disciplina escolar* (1997). Barcelona: Horsori-ICE





versos contextes —escola, treball, barri, família, etc.— en els quals s'haurà de moure l'individu. La família és el primer nucli d'assaig i aprenentatge d'aquests comportaments. Si no s'ocupa de facilitar i supervisar el comportament de l'individu, o si delega permanentment la seva responsabilitat en altres instàncies socials (l'escola, les administracions, l'Estat, etc.), falla en la seva funció de facilitar marcs de referència relativament simples, però que resulten bàsics per comprendre les condicions de la vida en societat, que és el que esperam que els alumnes comprenguin i integrin en el seu comportament, inicialment com a joves i posteriorment com a adults.

En altres paraules, si la família no garanteix, per exemple, aprenentatges inicials relatius al respecte cap als altres, és improbable que l'individu desenvolupi aquestes actituds i els comportaments que hi estan associats en èpoques més tardanes, o en tot cas és improbable que ho faci sense friccions, resistències, en definitiva, sense problemes que, presumiblement, s'haurien pogut evitar o

disminuir si s'haguessin desenvolupat en etapes més primerenques, i facilitar-ne així la consolidació posterior.

— Fins on és un problema social?

Sens dubte és un problema social. Tot el que hem comentat fins ara, què és disciplina i qui contribueix al seu ajust o desajust, es refereix a variables d'indole eminentment social. Dut a un extrem, podríem afirmar que el tema de disciplina/problemes de comportament només té sentit plantejat en termes socials. Consegüentment, és un tema/problema social.

— Quines solucions hi ha? Què hauria de fer l'Administració, els professors, els pares... per solucionar aquest tipus de problema?

En primer lloc, voldria assenyalar que no crec en l'existència de solucions completes i molt menys màgiques. Ja he indicat que es tracta d'un tema complex, que no sorgeix d'una causa aïllada, la qual cosa resultaria més fàcil d'abordar, sinó d'una multiplicitat de situacions i condicions, algunes de les quals no semblen tenir tornada; per exemple, no sembla que la nostra societat vagi pel camí de simplificar i aclarir el que és correcte i el que no; més aviat sembla que insisteix en el caràcter relatiu de les coses i això implica, inevitablement, ambigüïtat, perquè el que en ocasions està bé, en altres pot no estar-ho. Per això, al meu entendre, la simplificació del tema està destinada al fracàs i, en aquest sentit, les receptes fàcils seguiran el mateix camí.

Això no significa una actitud fatalista per la meua part, sinó la convicció que el tema s'ha de tractar de manera complexa, cosa que, freqüentment, topa amb els interessos de determinats grups o estructures que voldrien aconseguir la fórmula encertada i que, a més a més, fos de fàcil aplicació.

Certament, les estratègies concretes d'aproximació al tema des de la família, escola o Administració són diverses encara que només sigui perquè es tracta d'institucions distintes, amb diferents possibilitats d'accés als individus i tipus de relació igualment diferenciats en termes qualitius. Personalment, m'he ocupat amb especial atenció de les accions corresponents a l'àmbit escolar, però crec que resultaria prolix referir-me, com igualment ho seria llistar-les, a les que corresponen a altres institucions essentades. Tanmateix, sí em sembla important assenyalar que les anàlisis del tema, de les seves possibilitats i limitacions, ofereix suggeriments interessants sobre formes d'intervenció que, necessàriament, s'haurien d'ajustar i contextualitzar en cada situació concreta.

— Té en perspectiva algun treball que tracti sobre aquest tema?

Actualment, estam estudiant les creences que els professors tenen sobre el tema de la disciplina escolar i tractam de trobar-hi possibles relacions amb les estratègies de disciplina que utilitzen. ♦

Antoni BAUZÀ\*  
Nicole LÓPEZ\*\*



# Convivència als centres educatius

## Convivència i gestió de conflictes als centres escolars

### L'assessorament psicopedagògic davant el conflicte i la regulació de la convivència

#### S'ha de regular la convivència als centres educatius?



Qualsevol organització formal necessita acordar i establir un conjunt de normes i procediments per possibilitar que la seva estructura funcioni satisfactòriament (Antúnez 1997). Els principis i pràctiques democràtics no són incompatibles, més aviat tot al contrari, amb l'establiment d'acords que serveixin per regular les relacions entre els membres de l'organització. Això implica la necessitat de regular el funcionament dels òrgans i els equips o el sistema de relacions entre les persones que conviuen en els centres escolars.

L'escola és un lloc privilegiat per al desenvolupament de l'educació per a la convivència (ensenyar i aprendre a conviure). Ara bé, la convivència i la seva regulació haurien de formar part dels objectius educatius i no considerar-se només com un instrument per aconseguir-ne d'altres més vinculats amb la instrucció.

Assolir uns nivells de convivència i relacions adequades és una tasca primordial, encara que complexa, que duu implícit l'abordatge cooperatiu dels conflictes interpersonals que sorgeixen entre els membres de la comunitat escolar i davant els quals el sistema educatiu no sembla tenir sempre les respostes més encertades.

#### Pot el conflicte utilitzar-se amb una finalitat formativa?

A l'hora de gestionar o tractar un conflicte, el centre educatiu ha d'adoptar un criteri comú. Davant l'abordatge del conflicte es poden considerar tres concepcions:

- La concepció tradicional, que considera que el conflicte és negatiu i això implica eliminar-lo.
- La concepció conductual, que considera que el conflicte és un procés natural en tots els grups i organitza-

cions i, en ocasions, això redunda en benefici del desenvolupament d'un grup i que, per tant, no s'ha d'eliminar.

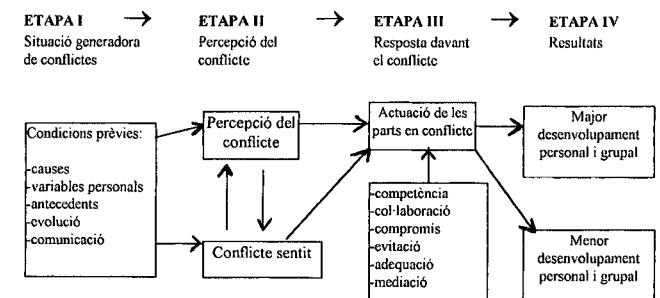
- La concepció interaccionista no tant sols accepta el conflicte sinó que l'alimenta. Considera que un grup on no hi ha conflictes tendeix a convertir-se en estàtic, apàtic i indiferent a la necessitat de canviar i innovar.

Al nostra entendre, el conflicte no és un concepte negatiu ni pejoratiu, sinó que genera pautes d'evolució i desenvolupament. Sense conflicte no pot existir creixement, ni progrés. Puig (1997) defineix el conflicte com un senyal d'alarma que ens indica que és necessari cercar-hi solucions. Freqüentment, els conflictes són una oportunitat de desenvolupament personal, de millora de la convivència i d'optimització institucional.

Hem de superar la concepció que assimila els conflictes a problemes o a indisciplina. Els conflictes són inevitables en qualsevol organització, per tant, del que es tracta no és de com evitar-los, sinó de promoure orientacions per afrontar-los cooperativament, de forma que esdevinguin una oportunitat per aprendre i un procediment facilitador i regulador de la convivència en els centres escolars.

Volem remarcar el valor educatiu del conflicte i de la necessitat d'aprendre estratègies adequades per tractar el conflicte des de perspectives positives, constructives i pacificadoras.

Per aconseguir aquest objectiu hem de tenir present que des que un conflicte es genera fins que es resol podem identificar-hi una sèrie d'etapes, les quals es sintetitzen en el quadre que apareix a continuació.



El procés del conflicte. Adaptat de Robbins (1987)

\* Assessor de formació del CPR de Palma i professor associat de la UIB.  
\*\* Orientadora de l'IES Na Camel·la.

Pel que fa a les causes que l'originen i el mantenen, des d'un enfocament sistèmic i interaccionista, s'interpreta que el conflicte no es manifesta per una única causa sinó que té una naturalesa multicausal, és produït per la interrelació de distints subsistemes i té un sentit de globalitat. Això obliga a analitzar sistemàticament les interrelacions o contextos que produïrien conflictes: context familiar, context escolar, trets personals de l'alumne i entorn social.

També hem de ser conscients que molts de conflictes transcendeixen el marc escolar (drogodependències, maltractaments, delinqüència, violència...) i hem de reconèixer la limitació de la institució per, amb els seus recursos, canalitzar-los adequadament. En aquestes situacions es fa necessari el concurs d'altres institucions de l'entorn i la feina coordinada amb aquestes per complementar les actuacions que es duen a terme en el centre escolar.

Un altre aspecte que no hem de descuidar és que de vegades els conflictes depenen de variables més o manco objectives, però d'altres depenen de percepcions subjectives dels implicats; d'aquí la necessitat de recórrer a estratègies, com la de la negociació col·laborativa per garantir que la solució a la qual s'arriba satisfaci totes les parts en conflicte.

#### LA RESOLUCIÓ COOPERATIVA DELS CONFLICTES

S'articula al voltant de dos moments de vegades coincidents en el temps

Creació d'un clima escolar apropiat

- autoafirmació personal i autoapreci—autoestima adequada
- cultiu de la confiança mútua
- desenvolupament de les capacitats de compartir sentiments, informació i experiències
- construcció d'un equip que doni suport i seguretat als seus membres
- aprenentatge dels mitjans per a la resolució de conflictes.

Disseny d'estratègies

- orientació positiva del problema
- definició del problema de forma clara i concreta
- cercar alternatives per solucionar el problema
- analitzar i avaluar cada una d'aquestes alternatives: analitzar-ne els avantatges i els inconvenients
- decidir quina és l'alternativa més adequada
- posada en pràctica de l'opció escollida
- avaluar-ne els resultats.

Adaptat de Puig (1995)

#### L'assessorament als centres escolars

No és la nostra intenció, ni te cabuda en aquest article, desenvolupar en profunditat els paràmetres en els quals s'inscriu la nostra forma d'entendre l'assessorament, (Bassedas 1988; Martín i Solé 1990; Huguet 1993; Monereo i Solé 1996) no obstant això, assenyalarem alguns aspectes fonamentals a tenir en compte en l'assessorament que es proporciona als centres en la regulació de la convivència.

Des d'una perspectiva sistèmica i contextualitzada la intervenció s'ha de centrar en accions de suport a tota la comunitat educativa i a tots els subsistemes que la conformen —propostes educatives i curriculars, aspectes or-

ganitzatius i d'estructura, òrgans de govern i de coordinació didàctica, professorat, alumnat i distints serveis i suports dels centres.

Per avançar cap a una major coherència de les nostres actuacions, les mesures que s'apliquin han d'afectar tot el centre i tenir un sentit de globalitat.

El centre està format per elements personals —sistemes— que s'interrelacionen i la intervenció assessora ha de contemplar la interacció entre tots aquests elements que configuren l'activitat educativa. Això suposa que qualsevol mesura que s'hi vulgui aplicar, per ser eficaç, haurà de tenir en compte la implicació de tots aquests i exigirà analitzar sistemàticament totes les interrelacions.

D'altra banda, l'escola és un sistema obert, contínuament exposat a les relacions amb altres sistemes (famílies, administració, serveis socials, etc.), però hem de tenir present que la intervenció se centra en la institució escolar i a partir d'aquesta es col·labora amb altres institucions que incideixen sobre l'alumnat.



L'actuació s'ha de desenvolupar en un context de col·laboració, el psicopedagog col·labora amb el professorat, i els òrgans de govern i de coordinació didàctica en la planificació i desenvolupament curriculars i educatius. No assumeix un funció d'expert resolutor que diagnostica el problema i prescriu un tractament ni pretén substituir el professorat ni la família en les seves funcions.

L'assessor col·labora amb la institució mitjançant l'anàlisi, sistematització i interpretació dels diferents aspectes que incideixen en els processos educatius d'acord amb un marc teòric; formula propostes pedagògiques i organitzatives adreçades al professorat i a la institució i ofereix criteris i instruments que els permetin captar on hi ha els problemes, analitzar-los, considerant la interrelació de la seva actuació, arribar a una representació més ajustada de la situació i formular conjuntament solucions integradores.

## Àmbits i línies d'actuació prioritàries

### Àmbits d'actuació

Un bon clima relacional amb un baix índex de problemes i d'indisciplina no resultarà d'una acció limitada a un sol àmbit d'actuació i hi cal un procés d'anys en què s'afrontin els conflictes escolars des d'una dimensió multi-causal i amb diferents intervencions (Fernández 1998).

Ja hem dit abans que la intervenció assessora s'ha de centrar en accions de suport a tota la comunitat educativa i a tots els subsistemes que la conformen.

Els àmbits d'actuació que, des de la perspectiva de l'assessorament als centres, considerem són:

- **L'organització del centre.** L'assessorament s'adreçarà bàsicament als òrgans de govern i coordinació didàctica i farà especial incidència sobre l'equip directiu, ja que els seus membres exerceixen una funció fonamental a l'hora d'impulsar un estil de gestió més o manco participatiu i de ser un element de cohesió de l'escola. En aquest àmbit, amb la finalitat de fomentar un adequat sistema de relacions i participació en el centre, s'han d'oferir orientacions que contemplin els principis bàsics relatius a la participació, corresponsabilització i col·laboració dels diferents sectors de la comunitat educativa, relació amb les famílies, pautes per a l'adequat funcionament de tots els òrgans de govern i de coordinació del centre i per a l'establiment de vies de comunicació clares i obertes entre aquests.

Aspectes més específics com l'assessorament en els criteris per a l'elaboració d'horaris, distribució del temps en la jornada escolar, ús dels espais, formació d'equips educatius assignats a un determinat grup, organització dels suports o la periodicitat i horaris per a les reunions dels diferents òrgans són altres aspectes organitzatius a considerar en la intervenció assessora.

- **L'acció tutorial.** Articulada entorn d'un pla d'acció tutorial (PAT) que contempli l'atenció individual de l'a-

lumnat, la tutoria grupal, la coordinació de l'equip educatiu i el contacte i cooperació amb les famílies i els recursos de l'entorn.

L'existència d'un PAT que possibiliti el diàleg, negociació, comunicació i participació permetrà que l'acció tutorial contribueixi de forma molt efectiva als objectius que ens proposam.

Psicopedagog i tutors col·laboraran en la planificació d'activitats a treballar en el context de la tutoria grupal com jornades d'acollida, assemblees de classe, elecció de representants, creació de comissions, elaboració de normes de classe i anàlisi de les normes de convivència del centre, formes de participació de l'alumnat en el centre, etc., i mitjançant el recurs a determinades tècniques de dinàmica de grups (assemblea, treball cooperatiu, pluja d'idees, comissions de recerca i d'investigació, debats, *role-playing*), activitats de clarificació de valors, dilemes morals, habilitats socials i comunicatives, estudi de casos i de resolució de conflictes o d'autocontrol, etc.

D'altra banda, l'entrevista i el seguiment personalitzat de l'alumnat són les vies més adequades per tractar conflictes individuals.

- **Les propostes educatives i curriculars.** Cal incidir sobre els processos d'elaboració, seguiment, avaluació i revisió dels diferents documents institucionals —PEC, RRI, PCE, programacions d'àrea, adaptacions curriculars, programes específics.

La intervenció assessora anirà adreçada a propiciar orientacions per incloure de forma intencionada en aquestes propostes els temes relacionats amb el desenvolupament sociopersonal, temes transversals i continguts referits a actituds, valors i normes.

- **Els processos de desenvolupament del currículum i la interacció social a l'aula.**

En el marc de l'aula és on tenen lloc la major part de les interaccions entre alumnes i professorat i, com a conseqüència, on major probabilitat hi ha que apareixin conflictes i/o conductes que posin en perill una convivència pacífica.

En aquest àmbit s'ha d'incidir en aspectes relatius al control i gestió de l'aula que facilitin l'aprenentatge de tot l'alumnat i l'opció per un currículum adaptat a les seves necessitats i característiques —Atenció a la Diversitat—, en la coordinació entre tot el professorat —equip educatiu— que imparteix classe a un mateix grup i, en determinats casos, en la capacitació o formació del professorat en estratègies per un lideratge efectiu i per desenvolupar habilitats socials, comunicatives i de resolució de conflictes.

Estratègies metodològiques variades, motivadores, que possibilitin la interacció cooperativa entre l'alumnat, la consideració de les expectatives i l'autoconcepte de l'alumne en les propostes didàctiques i d'estratègies efectives de suport i l'atenció individualitzada als alumnes amb dificultats d'aprenentatge o més endarrerits (sovint la desatenció per part del professorat es tradueix en indisciplina o apatia en l'alumnat) fomentaran també un adequat



clima d'aula que farà més improbable l'aparició de problemes de disciplina en aquest àmbit.

En conseqüència, l'assessorament que el psicopedagog presta a la institució educativa s'ha d'estendre a l'equip directiu i als òrgans de govern dels centres i als equips de professorat, agrupats en distintes estructures organitzatives i de funcionament (comissió de coordinació pedagògica, equips de cicle, departaments didàctics, equips educatius, tutors, comissions expressament formades per tractar el tema, etc.).

### Actuacions encaminades a la prevenció

Aniran encaminades a la creació d'un pla educatiu bàsicament preventiu i d'intervenció que tenguin per objectiu la facilitació de la convivència entre tots els membres de la comunitat escolar i promoure orientacions per a la resolució de conflictes.

Entre aquestes actuacions consideram les següents:

- Analitzar les actuacions del centre que puguin afectar l'aparició o la prevenció de problemes d'indisciplina, tant les propostes organitzatives com les intervencions concretes.
- Introduir elements de reflexió social sobre els conflictes i els problemes de l'aula i tractar-los a l'aula i en altres estaments de participació.
- Revisió i actualització dels documents institucionals (PEC, RRI, PCE...) que siguin assumits per tota la comunitat escolar, en els quals es defineixin clarament els objectius fonamentals a treballar i es concretin clarament els aspectes funcionals que regulen la convivència.
- Participació real dels distintes components de la comunitat escolar en l'elaboració dels documents institucionals i en la presa de decisions per a la resolució de conflictes.
- Coordinació entre els òrgans de govern del centre i les altres estructures funcionals (equips docents, departaments, junta de delegats, etc.).

- Creació d'un clima escolar positiu, respectuós, motivador, dialogant i que promogui valors de cooperació, tolerància, solidaritat i respecte a la diversitat.

- Proporcionar formació al professorat i tutors en temes transversals, resolució de conflictes, habilitats socials i comunicatives, dinàmica de grups, respostes de mediació, etc.

- Propiciar el treball en equip entre el professorat de cara a establir estratègies de col·laboració i actuació conjunta davant els conflictes i problemes que apareixen.

- Organització de l'aula i de l'estructura participativa del centre (aprenentatge cooperatiu, exercici de la responsabilitat, participació democràtica...). Es tracta d'impulsar canvis en l'estructura organitzativa i en els procediments de treball que potenciïn els principis normatius desitjats respecte a la regulació de la convivència i disciplina.

- Potenciar l'acció tutorial, tant la tutoria individual com la grupal.

- Fer efectius els mecanismes d'atenció a la diversitat que possibilitin una resposta ajustada a les necessitats educatives de tot l'alumnat i que potenciïn la millora de la seva autoestima.

- Integració dels temes transversals —educació moral i cívica, educació per a la pau— en les programacions de les distintes àrees i afavorir un tractament equilibrat dels continguts en les àrees, amb especial esment als relatius a actituds, valors i normes, per la poca tradició que hi ha de treballar-los.

- Creació de canals de comunicació i participació per a pares i alumnes amb l'objecte de corresponsabilitzar-los en la presa de decisions i afavorir la identificació dels alumnes amb el centre i amb la seva línia educativa.

- Promoure processos de participació democràtica en els quals pares, mares i alumnes se sentin implicats directament i tenguin un protagonisme real.

- Feina coordinada amb altres intervencions externes —tant en l'àmbit familiar com de l'entorn— i derivar a



altres professionals quan no es puguin atendre satisfactòriament els conflictes amb els recursos del centre.

- Tenir cura dels aspectes físics i ambientals del centre: espais atractius, adequació i suficiència d'espais i recursos, etc. i promoure la responsabilització de l'alumnat en l'ambientació i conservació del centre.

### La via disciplinària

L'objectiu de les normes de convivència, tal com s'està exposant, no ha de ser elaborar un llistat de conductes incorrectes i les seves corresponents sancions, sinó que ha d'introduir també elements preventius. No obstant això, hi haurà ocasions en les quals el conflicte no es resol de forma constructiva o ha evolucionat cap a conductes disruptives o antisocials que dificulten de forma més o manco significativa la convivència en el centre per l'incompliment de les normes pactades.

Els reglaments institucionals són instruments a partir dels quals recollir acords normatius i guiar coherentment les pràctiques educatives. Antúnez (1997) ens crida l'atenció sobre el fet que l'acció no resultarà eficaç ni tindrà un valor educatiu si el reglament pretén regular la convivència fixant d'antuvi les solucions que es donaran davant unes conductes tipificades també prèviament o classificades per graus de gravetat.

No qüestionam la necessitat de tipificar en el Reglament de règim intern del centre aquelles conductes contràries a les normes de convivència i les corresponents sancions, però voldríem cridar l'atenció sobre el fet que moltes de vegades les sancions s'apliquen sense haver esgotat molts dels recursos educatius per part del professorat que haurien de ser previs a la sanció.

Pel que fa a l'establiment de les normes que regulen la convivència, consideram que s'han d'acordar de forma participativa, amb una presència destacada de l'alumnat (de manera que implicant-los en l'elaboració i aplicació es comprometin a complir-les), i que aquestes necessiten el suport dels òrgans de govern del centre i, sobretot, de la implicació i compromís, mitjançant la seva observació i l'exemple, de tot el professorat i les estructures del centre.

Altres consideracions que es poden fer respecte a l'establiment de normes són que aquestes han de ser les imprescindibles per al bon funcionament del grup, expressades, sempre que sigui possible, en termes positius i han de ser adaptables a les necessitats canviants del grup i a la realitat escolar.

Quant a les sancions, és convenient que aquestes s'apliquin al més aviat possible després de l'incompliment de la norma, per afavorir que l'alumne pugui associar el càstig a la seva conducta i atribuir-ne l'aplicació com a conseqüència del seu mal comportament; han de ser proporcionades a l'acció realitzada; han de ser aplicades flexiblement depenent de la situació concreta i s'han d'acompanyar, en tots els casos, d'una reflexió que possibiliti pautes o maneres alternatives de comportament.

La premissa sobre la qual ens basam a l'hora d'iniciar un expedient disciplinari és que les sancions han de ser educatives, el càstig no ha de ser la finalitat d'una acció contrària a les normes sinó el mitjà a través del qual la institució escolar contribueix en el procés de socialització del nin o adolescent. Segons aquest punt de partida, s'ha d'oferir a l'alumne una reflexió prèvia a la imposició de la sanció per fer-li comprendre la necessitat del compliment d'unes normes de convivència i per orientar-lo en l'acceptació dels mecanismes de control social.

En tots els casos la sanció hauria de conduir a la millora i a la reorientació del procés educador de l'alumne i no a empitjorar la seva situació. Això obliga a valorar la situació i les condicions personals, familiars i socials de l'alumne abans de sancionar-lo.

Un esquema d'acció o guia que pot ser útil en la planificació i solució de problemes de disciplina és el proposat per Gotzens (1997), obra a la qual us remetem per un aprofundiment sobre el tema.

#### FASE 1: PREPARACIÓ I PLANIFICACIÓ DE LA DISCIPLINA ESCOLAR

- A. Presa de contacte
  - A.1. Recollir informació científica sobre el tema
  - A.2. Recollir informació legal i administrativa
- B. Planificació de la disciplina
  - B.1. Prendre opció per un enfocament
  - B.2. Planificar la disciplina de l'aula
  - B.3. Contextualitzar la planificació prevista

#### FASE 2: APLICACIÓ DE LA DISCIPLINA ESCOLAR

- C. Inici de curs i presentació
  - C.1. Comunicació de les previsions al grup
  - C.2. Adaptació i reajustament de les previsions al grup
- D. El dia a dia de la disciplina a l'aula
  - D.1. Sobre el compliment de la normativa
  - D.2. Aplicació de procediments i conseqüències
  - D.3. Adaptació i contextualització de les pràctiques de disciplina
  - D.4. Els problemes de disciplina

#### FASE 3: CONTRIBUCIÓ A LA MILLORA DE LA DISCIPLINA DEL CENTRE

- E. Comunicació i col·laboració amb altres professors
  - E.1. Respecte a les diferències en un projecte comú
  - E.2. Desenvolupament de formes de col·laboració concretes entre professionals
- F. Els contactes de la comunitat paraescolar
  - F.1. Les relacions amb les famílies
  - F.2. Les relacions amb els serveis educatius, els serveis socials i l'Administració.

*Extret de Gotzens (1997)*

### Reflexions per acabar

Un plantejament com el que acabam de fer implica necessàriament l'existència de projectes de centre (educatiu i curricular) integradors i promociionadors, i d'unes estructures organitzatives que els elaborin, revisin i es comprometin a complir-los. Hem de tenir present que un bon clima relacional amb un baix índex de problemes i



Jaume MARCH SERRA  
IES Josep Sureda i Blanes



## Convivència als centres educatius

# La convivència en els centres de secundària



ls mitjans de comunicació, aquest curs escolar, parlen sovint de la convivència en els instituts de secundària, de l'agreujament de la indisciplina i, en casos esporàdics, d'agressions al professorat.

És cert que el tema preocupa la comunitat educativa, potser perquè ha augmentat d'una manera palesa i això per diverses raons.

La primera, sens dubte, per la implantació del nou sistema educatiu. Per una part, l'escolarització obligatòria fins als setze anys ha produït un augment de l'alumnat en els centres escolars que abans, una vegada acabada l'EGB —en part— estava al carrer o practicava unes activitats econòmiques submergides, especialment si no havia obtingut el graduat escolar i no s'incorporava a la formació professional; probablement encara és així en alguns casos bastant minoritaris d'abandonament escolar.

Per altra banda, la concentració de la franja d'edats entre els 12 i 16 anys en els instituts de secundària, quan abans estava repartida entre els centres d'EGB i els instituts, ha provocat una reducció de la problemàtica en els centres de primària i un augment paral·lel en els de secundària.

Per tant, en els instituts es produeix un augment de les conductes disruptives derivat de la presència d'alumnat que fins fa pocs anys no estava escolaritzat i del transvasament d'alumnat d'un tipus de centre a un altre. És aquesta coincidència dels dos factors la que potser ha disparat les sirenes d'alarma.

Però no són els canvis del sistema educatiu —evidentment necessaris per complir el mandat constitucional de l'escolarització fins als 16 anys— els únics responsables d'aquest augment de les conductes disruptives en els instituts.

Entre d'altres aspectes que conflueixen en aquesta situació hi ha: la desestructuració familiar, cada vegada major, amb el que això suposa —moltes de vegades— de desatenció o enfrontaments i lluites respecte a l'educació dels fills; el treball del pare i de la mare i les jornades laborals no coincidents amb la jornada lectiva, cosa que condueix a períodes en què l'alumne/a està sol/a a casa sense cap supervisió dels seus pares, o simplement està al carrer; la manca de sortides professionals una vegada aca-

bats els estudis que desmotiva el fet d'estudiar o, ben al contrari, la facilitat de trobar feina fàcil treballant en el sector turístic sense cap titulació, la qual cosa els demostra la no-necessitat d'estudiar; l'abús dels mitjans audiovisuals —especialment la televisió— i la manca d'espais d'oci; el fet de passar d'un centre de primària amb un nombre reduït de professorat per impartir totes les assignatures i, per tant, amb moltes hores setmanals de contacte i un tracte més personalitzat, a un centre de secundària amb gairebé una dotzena de professors/es diferents amb només unes tres hores setmanals de contacte cada un/a i per tant més despersonalitzat; el poc prestigi social del professorat...

Tot aquest cúmulo de circumstàncies ha fet aparèixer dos tipus d'alumnat conflictiu en els centres de secundària: un alumnat desmotivats i, a vegades, amb problemes d'aprenentatge que venen d'enrere, a manera d'objector escolar, que quan està en el centre i a ca seva no fa feina ni estudia, que és bastant absentista i que sospira per tenir els setze anys i poder incorporar-se d'alguna manera en el món laboral; i un altre alumnat que ni fa feina ni en deixa fer, a manera d'insubmis escolar, que manifesta rebuig a la institució escolar i a la societat en general, és violent i destructiu i que també sospira per tenir els setze anys i abandonar el centre.

Per intentar resoldre la situació cal prendre amb urgència una sèrie de mesures que afecten tant l'Administració com tots els sectors de la comunitat educativa:

a) L'Administració educativa ha de posar a l'abast dels centres recursos humans i econòmics per dur endavant el nou sistema educatiu i adaptar la legislació a les noves situacions: reduir les ràtios per aconseguir una educació més individualitzada; desdoblar els grups a les pràctiques de laboratoris, tallers, llengües, etc.; dotar els centres d'assistents socials; ampliar l'oferta de la formació professional; ampliar la compensatòria a tots els centres de secundària; dotar econòmicament la tasca tutorial; augmentar en general la dotació econòmica destinada als centres; permetre les diversificacions curriculars i les garanties socials a partir dels 14 anys; establir una carta de drets i deures de l'alumnat amb un sistema més àgil de mesures correctores...



b) Pel que fa als centres educatius, cal que els consells escolars estableixin unes normes de convivència consensuades i tipifiquin clarament les faltes de convivència i la gradació de sancions, enteses aquestes com una manera d'educar; cal que fomentin les relacions entre els diferents sectors de la comunitat educativa com a mesura preventiva i que impulsin estructures organitzatives adequades al nou sistema educatiu que permetin agrupaments flexibles, la possibilitat d'atendre les famílies fora de l'horari lectiu...

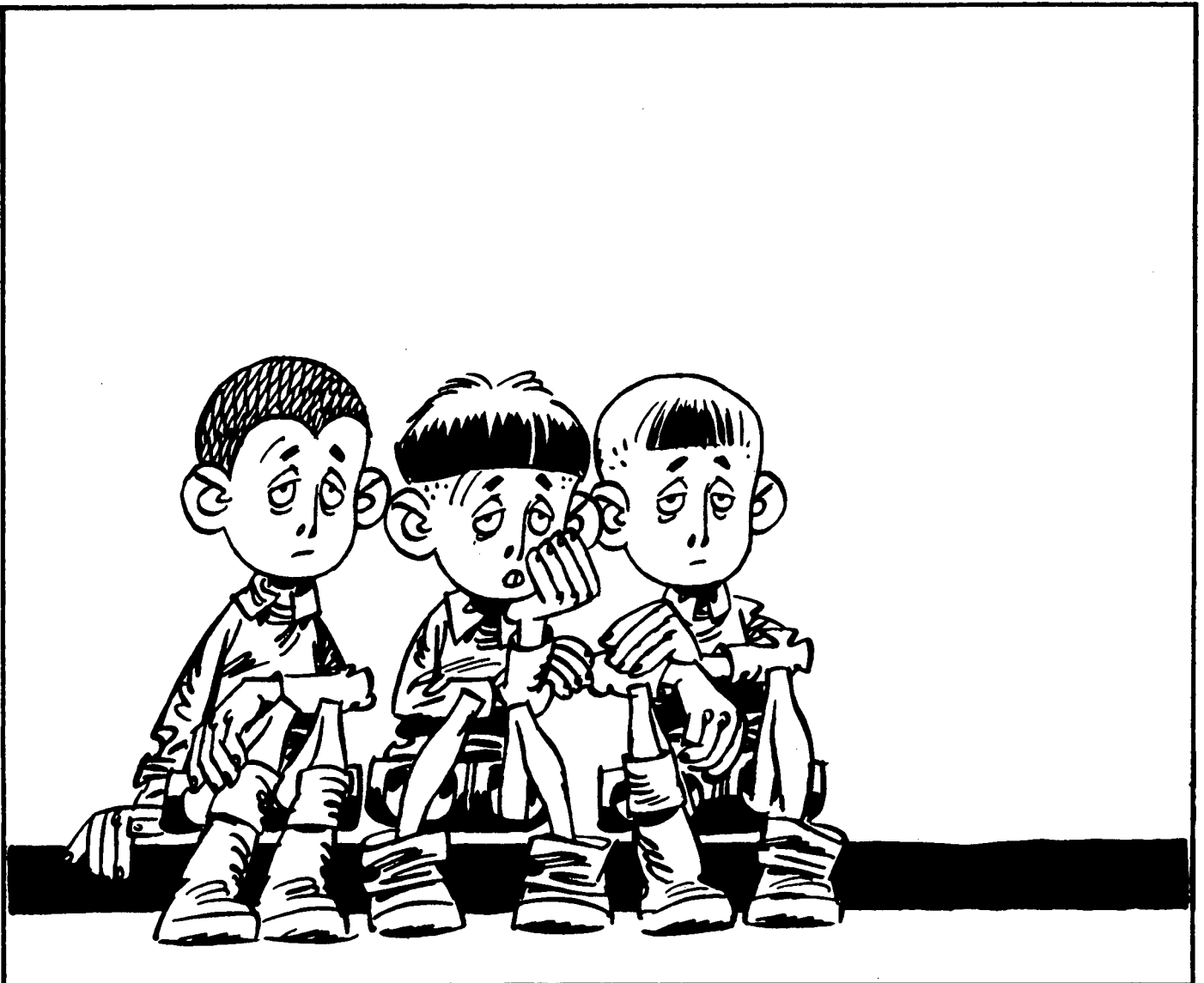
c) Pel que fa al professorat, calen cursos de formació permanent per gaudir d'eines o recursos per tractar aquest alumnat amb conductes disruptives ja que ens manca dins la nostra formació universitària la vessant psicopedagògica; cal afavorir els equips docents, el treball multidisciplinar i el treball en comú en els departaments didàctics; cal potenciar l'acció tutorial i l'orientació acadèmica i professional; cal valorar els resultats d'acord amb les capacitats i l'esforç de l'alumne/a i incidir més en els procediments i les actituds i la formació en valors, i

realitzar les adaptacions i les diversificacions curriculars que hi calguin.

d) Pel que fa a l'alumnat, s'ha de fomentar la participació educativa, que coneguin els seus drets i els seus deures i que assoleixin el repte d'aprendre a aprendre i planificar-se el treball; que aprenguin a ser ciutadans, a associar-se i a organitzar-se, a respectar el dret a l'estudi dels altres i adoptar fórmules de cooperació per ajudar-se entre tots i totes.

e) Pel que fa a les famílies, cal arribar a un consens respecte a la coeducació dels fills, conjuntament amb el centre escolar, valorar la tasca del professorat, parlant sovint amb el/la tutor/a i amb el departament d'orientació, i treballar tots en la mateixa direcció, participant activament en el centre...

Si com a mínim s'adopten la meitat d'aquestes propostes, tindrem la meitat del camí fet per prevenir les situacions que ara patim tots i les conductes disruptives, almanco, no augmentaran. ♦





# Conviure i treballar a centres escolars

## Una perspectiva organitzativa de la disciplina

### I. Introducció



L'hora d'analitzar, i sobretot gestionar, els conflictes propis d'un centre escolar (i la disciplina n'és un), cal descontaminar llenguatges i comprendre en profunditat la cultura escolar, especialment en relació a la seva trajectòria constructiva. És a dir, resulta indispensable aclarir terminologia, recórrer processos de configuració institucional i situar inicialment la reflexió, i lògicament la intervenció, en una perspectiva crítica que ha de possibilitar una revisió de molts de plantejaments habituals, però no suficientment contrastats, i la descoberta dels punts febles de la tecnologia educativa emprada en el tractament d'aquests conflictes, i acceptada com a correcta.

Entre aquests punts febles, s'ha de destacar d'entrada la prioritització, i massa freqüentment l'exclusiva consideració, de la perspectiva coneguda com a cultura d'aula i fonamentada en criteris, valors i recursos bàsicament psicodidàctics, amb un considerable oblit, i a vegades menyspreu, de la perspectiva coneguda com a cultura de centre i fonamentada en criteris, valors i recursos organitzatius i de gestió.

Aquesta primera afirmació es deriva de la convicció, sortosament cada vegada més compartida, que a l'hora de comprendre i gestionar les organitzacions educatives —els centres escolars— s'ha carregat més el discurs i la intervenció en el terme "educatives" que en el terme "organitzacions", amb unes greus conseqüències en molts d'aspectes concrets. Per descomptat, ambdues perspectives són necessàries i complementàries, però resulta absolutament òbvia la necessitat d'insistir més en aquests moments en la perspectiva de cultura de centre —perspectiva organitzativa—, precisament pel clar desequilibri tradicional entre l'una i l'altra.

Un d'aquestes aspectes concrets és el ja tradicional de la disciplina (el sol fet de la institucionalització d'aquest terme en lloc d'un altre, no és ja significatiu?), qüestió profundament connectada amb la història de l'escola i que ha esdevingut en els darrers anys tema i problema quotidià gravíssim.

D'altra banda, és un terme que cal descontaminar i aclarir radicalment. Què entenem per disciplina? Tothom hi entén el mateix? Per què sempre s'entén disciplina "de l'alumnat" i tradicionalment mai no s'ha parlat de la "disciplina del professorat"? S'ha identificat i separat suficientment, en relació a la disciplina, tot allò que té una base científica i tot allò que és fruit d'estereotips socials, culturals o ideològics?

Proposant com a aproximació més adequada al concepte de disciplina "el procés de maduració en la llibertat i en la responsabilitat" en lloc d'"el comportament extern no conflictiu" i deixant per a una altra ocasió la resposta extensa a les preguntes just ara formulades, vegem els trets de la perspectiva organitzativa en el tractament de la disciplina.

### 2. L'escola com a organització

L'escola (entesa com a institució educativa formal a qualsevol nivell: educació infantil, primària, secundària o universitària) és una organització. Això significa, entre d'altres coses, que s'hi poden identificar els elements comuns següents amb totes les altres realitats socials reconegudes com a organitzacions: estructures, objectius-resultats, normativa, tasques, tecnologia, gestió, liderat, procediments de control, recursos humans, recursos materials, pressupost, comunicació, nivells formal i informal, factors espai i temps, imatge corporativa, relacions amb l'entorn, determinat grau d'autonomia, conflictes, cultura i clima, dinàmica evolutiva i vital i determinat grau d'autoconsciència dels seus membres.

A més, les seves característiques específiques com a organització i com a organització educativa fan que l'escola hagi estat definida com a:

- organització basada en el cel·lularisme,
- sistema de dèbil acoblament,
- anarquia organitzada,
- realitat socialment construïda,
- organització amb cultura pròpia,
- microcosmos social molt complex,
- organització que rebutja l'eficàcia,

- i organització de difícil gestió.

D'altra banda, l'escola pot ser analitzada i gestionada com un sistema, com una empresa i com una comunitat, sense oblidar que cal interrelacionar, a nivell teòric i pràctic, els nivells de microorganització (aula), mesoorganització (centre) i macroorganització (sistema educatiu-administracions educatives). Tot això explica l'extremada complexitat de la problemàtica que conté cada centre escolar i de les molt diverses formes de percepció i vivència subjectiva que aquesta complexitat genera.

No és estrany que així sigui, precisament per l'especificitat de l'escola com a organització i com a organització educativa: és l'única organització en tota la societat que agrupa un nombrós col·lectiu de població infantil i/o juvenil, amb caràcter obligatori en els nivells primari i secundari, amb un reduït nombre de població adulta professionalitzada (col·lectiu docent), per tal d'assolir uns determinats objectius formatius, sovint amb una considerable pressió social que genera unes perspectives molt altes no sempre acompanyades dels mitjans necessaris.

L'increment de la conflictivitat global en el món educatiu, del malestar, la violència i frustració entre l'alumnat, i de les situacions de *burnout* entre el professorat, és, en gran part, la conseqüència d'un cúmul de disfuncions personals i grupals en el *context organitzatiu escolar*, o, en altres termes, la conseqüència d'un cúmul de disfuncions dels *centres escolars com a organitzacions*, que porten a un mal funcionament intern com a tals i a una inadequada relació amb el seu entorn o suprasistema (sistema social).

### 3. Conflictes i contextos organitzatius

De la consideració més clàssica que identificava l'objectiu amb la supressió dels conflictes s'ha passat a la identificació de l'objectiu amb l'adequada gestió dels conflictes, tot considerant aquests com una realitat quotidiana i absolutament *normal* i no excepcional en els contextos organitzatius. Una altra cosa és el nivell, baix, alt o extremat, de conflictivitat i la forma com aquest pot afectar el conjunt de l'organització.

D'altra banda, els conflictes que afecten bàsicament persones i se situen en la relació interpersonal (aquest és el cas que ara tractam) s'han d'analitzar des d'una correcta gestió dels recursos humans en el seu conjunt (planificació, selecció, organització del treball, desenvolupament), funció molt important en la gestió de les organitzacions. A la vegada, tota gestió de recursos humans ha d'estar integrada en la gestió i direcció general de l'empresa, organització o institució, de tal forma que no té sentit ni mai no pot resultar eficaç el tractament d'un conflicte de forma puntual sense tenir en compte els plantejaments i estratègies de conjunt.

Per això, en relació als conflictes, cal completar la metodologia clínica (el tractament individual d'un cas, d'entrada sempre necessari, però sovint insuficient) amb la

ERES UN ABUSÓN,  
"PORTERITO", ALGÚN  
DÍA TE LAS VAN A  
DAR TODAS JUNTAS!



metodologia i les tècniques pròpies de la gestió de les organitzacions (estudis de clima, anàlisi del liderat, organització adequada del treball, projectes col·laboratius, qualitat de la comunicació, avaluació i dinamització de la cultura organitzativa, dinàmiques de cohesió o degradació organitzatives, etc.).

La problemàtica actual de la disciplina en els centres escolars constitueix la manifestació d'una conflictivitat específica per la intensitat de la relació interpersonal constitutiva de l'activitat docent i educadora i per les característiques de la població estudiantil, infantil i juvenil, en un procés evolutiu gens fàcil, sobretot, a l'edat de l'educació secundària i més encara en determinades circumstàncies socials. Aquesta conflictivitat va afectant progressivament el professorat —col·lectiu adult professionalitzat— en el sentit de dificultar la interrelació amb l'alumnat i de convertir en difícils les condicions de treball (entre d'altres aspectes, dificulta les relacions amb els altres membres del col·lectiu del professorat), fins a tal punt de provocar situacions d'estrès o de *burnout* (persones cremades).

Però, també cal insistir en el fet que l'alumnat i el professorat formen part d'una organització: l'escola, el col·legi o l'institut. I aquesta organització té unes estructures, unes normes, unes funcions, unes disponibilitats de temps i uns recursos, unes necessitats de planificació, un projecte global, uns instruments i un estil de gestió i de

participació, una cultura pròpia, un equip directiu, unes relacions amb les administracions educatives i amb l'entorn, etc. Una qüestió cabdal consisteix a aclarir la influència positiva o negativa, lògicament segons el seu funcionament, de tots aquests elements organitzatius en les persones i, conseqüentment, en els conflictes entre elles.

Pot haver-hi bon clima en un centre degradat organitzativament? Pot resultar fàcil i gratificant el treball en un centre sense projecte global? Pot resultar motivador per a l'alumnat el treball en un centre sense coordinació entre el professorat? Pot ajudar l'autoestima i la maduració en la llibertat i en la responsabilitat de ningú —alumnat i professorat— la dinàmica creada per l'absència d'una direcció escolar efectiva? Pot resultar positiva per a res ni per a ningú una mala gestió del temps i dels recursos? Pot afavorir cap maduració en la llibertat i en la responsabilitat la manca total de cultura de l'avaluació institucional?

#### 4. Propostes d'actuació

Per tal de facilitar un treball i una convivència millors en els centres escolars, des de la perspectiva organitzativa es podrien prendre en consideració, desenvolupar i instrumentar les propostes següents:

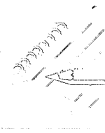
- 4.1 Potenciació i professionalització de la funció directiva i de la gestió escolar en general.
- 4.2 Major suport de les administracions educatives als equips directius.
- 4.3 Potenciació dels serveis d'orientació personal, escolar i professional.
- 4.4 Una major inversió en professorat (plantilles més dotades i amb millor especialització).
- 4.5 Una major formació, inicial i permanent, de tot el professorat en organització i gestió.
- 4.6 Estil organitzatiu i de gestió de centres de major qualitat, sobretot en relació a la claredat i congruència de les normes i als procediments de coordinació.
- 4.7 Una major inversió en recursos materials, d'infraestructura, didàctics i tecnològics.
- 4.8 Una especial atenció a la qualitat i conservació dels edificis i espais escolars en general.
- 4.9 Major autonomia real dels centres (especialment per a la gestió curricular, per exemple, agrupaments d'alumnes, horaris, sistemes d'avaluació...).
- 4.10 Dinamització real de tots els projectes de centre i altres instruments de gestió.
- 4.11 Dinamització dels òrgans de govern, de coordinació docent i altres estructures.
- 4.12 Potenciació de la comunicació.
- 4.13 Potenciació de la participació.
- 4.14 Creació i consolidació d'una autèntica cultura d'avaluació als centres.
- 4.15 Intensificació de les relacions dels centres amb el seu entorn, natural i social. ◆

## Llibres per a la reforma

Educació *infantil*  
Educació *primària*  
Educació *secundària*

**S**mbat  
Llibres

Pge. Papa Joan XXIII, 5-E • Geranis Centre • Tel. 71 33 50 • Fax 72 04 44 • 07002 Palma de Mallorca



# Conflictivitat Escolar i Dualització Social i Educativa

**N**o hi ha cap dubte que el llenguatge de la violència, del conflicte i dels problemes de la convivència s'està introduint d'una forma progressiva, però imparabile, en el marc de l'educació i de l'escola. Efectivament, des de fa una sèrie d'anys a les nostres escoles han començat a aparèixer situacions de conflicte que estan tenint lectures diferents i respostes distintes per part de les autoritats educatives, dels docents, dels estudiants i, fins i tot, de la societat. En aquest context, parlar d'accions vandàliques contra l'escola, parlar d'actes de violència contra els professors, parlar d'increment de les conductes d'indisciplina a l'interior dels centres educatius, del malestar docent i discent, de la violència entre els mateixos escolars, de conflictes de convivència dins els instituts de secundària, etc., comença a ser freqüent i es comença a plantejar la necessitat de prendre mesures per donar respostes a aquestes situacions i per prevenir aquestes conductes de cara al futur. Cal tenir en compte que a les escoles i centres educatius de països com França, Estats Units o Anglaterra, l'increment d'aquestes conductes està implicant la presa de mesures de caràcter policial i repressiu, d'una forma que podem considerar antieducativa i preocupant.

En aquest article, de caràcter purament introductori, volem analitzar aquest increment i aquesta realitat de conductes violentes i conflictives des de la perspectiva del que alguns anomenen dualització escolar, de l'exclusió social i educativa. Es tracta, en definitiva, d'analitzar aquestes situacions en el marc dels problemes socials que s'estan produint en el si de les societats més desenvolupades, fugint de reduccionismes escolars, pedagògics o psicològics. Es tracta de plantejar tant l'anàlisi d'aquests problemes com la solució, no en clau interna de problemes de disciplina a les escoles, sinó també en clau externa. Uns problemes, en qualsevol cas, que no es poden resoldre només des de l'òptica didacticista, o tecnicista, sinó també des de l'òptica de la globalitat i de la integralitat.



L'anàlisi que sobre aquesta qüestió volem plantejar es fonamenta sobre la perspectiva de l'exclusió social i la seva incidència sobre l'existència progressiva d'una situació de dualització escolar. Efectivament, una de les característiques més significatives de les societats actuals és l'existència de processos d'exclusió social, no tan sols en els països desenvolupats, sinó també des de la perspectiva del Tercer i del Quart Món; la dualització social comença a ser un referent i un fenomen social a partir del qual podem constatar l'existència de conflictes a diferents nivells de la societat. Es tracta, en qualsevol cas, d'una situació en la qual dos terços de la societat, des de posicions diferents, gaudeixen dels beneficis socials, i un terç que, dins el context de la marginació i de l'exclusió social, no poden gaudir dels beneficis de tot tipus que la societat

<sup>1</sup> El grup d'Investigació i de Formació Social i Educativa està format pels professors següents del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB: Martí X. March Cerdà, Carmen Orte Socías, Lluís Ballester Brage i Patricia Ferrà Coll.

actual ens possibilita. I un d'aquests beneficis és sense cap dubte l'educació. Efectivament, la manca d'educació, l'existència de processos d'exclusió escolar, les formes d'escolarització, la forma com s'està aplicant la LOGSE, el tractament inadequat de la diversitat, la política de concerts i el tracte desigual entre l'escola pública i l'escola privada-concertada, etc., són situacions que no tan sols estan provocant l'increment progressiu de situacions de conflictes escolar, sinó que també provoquen una situació progressiva de dualització escolar.

Quina relació, en qualsevol cas, podem trobar entre aquest procés progressiu de dualització escolar i l'existència de conflictes escolars? El plantejament sobre el qual fonamentam el nostre plantejament és que si bé l'educació ha estat tradicionalment un element o un factor de mobilitat social, actualment, cal començar a plantejar i analitzar l'educació com un factor que impedeix els processos d'exclusió social. La qüestió és que a més formació i més educació, hi ha menys possibilitats de quedar exclòs socialment. Per tant, l'educació, al nostre entendre, no es pot plantejar només relacionada com la inversió productiva, sinó que s'ha de relacionar amb la justícia, el benestar i la cohesió social.

D'acord amb aquests plantejaments, els elements de reflexió sobre aquesta relació entre conflictes escolars i dualització social i educativa són els següents:

1. És evident que en els darrers anys podem constatar un increment de la democratització educativa, ja que les possibilitats d'accés als diferents nivells educatius ha augmentat d'una forma important.

2. Tot i aquest increment d'educació, que ha incrementat la mobilitat social d'una forma significativa en els diferents sectors socials i culturals, també cal assenyalar que determinats grups socials i culturals presenten cada vegada més dificultats per poder accedir a un nivell educatiu mínim.

3. L'aplicació de la LOGSE al nostre país s'ha de veure en una doble vessant: per una part l'increment de l'escolarització a nivell obligatori i als nivells educatius; però, per altra part, l'increment de les situacions de fracàs escolar, d'absentisme escolar, de desinterès escolar, de males-tar docent, etc.

4. Com a conseqüència de la manca d'inversió de recursos econòmics, humans i pedagògics, de la no-aplicació de reformes en la gestió dels centres educatius, estam constatant en l'etapa de l'educació secundària, fonamentalment, una massificació dels centres que repercuteix en la minva de la qualitat de l'educació i, de forma negativa, en determinats sectors socials i centres públics.

5. Aquest procés de massificació i aquesta absència de recursos està tenint com a conseqüència l'existència de conflictes escolars i de problemes educatius en determinats centres educatius, cosa que incideix negativament en la convivència dins els centres escolars.

6. Un element que està afectant negativament aquesta situació és la desigual aplicació de la política de concerts.

En aquest sentit cal constatar que en determinats centres públics no només hi assisteixen subjectes de necessitats educatives especials, sinó també estudiants amb problemes socials, estudiants procedents de la immigració, etc. I tot això sense els recursos necessaris que facin possible el tractament adequat de la diversitat i les adaptacions curriculars individualitzades; mentrestant, als centres concertats i privats la integració d'aquests alumnes diferents brilla per la seva absència.

7. Aquesta situació implica que en aquests centres públics, a causa de la massificació, de la problemàtica familiar i social que duen els alumnes, de la manca de resposta a la diversitat social i cultural, de la manca de respostes organitzatives i pedagògiques adequades, de l'absència d'interès cap a l'educació per part de determinats col·lectius d'estudiants, etc., podem constatar-hi l'existència de situacions de conflicte amb diverses manifestacions, algunes de caràcter lleu i d'altres de caràcter greu.

8. De tota aquesta situació podem extreure que hi comença a haver de cada vegada més grups d'estudiants que són expulsats del sistema educatiu, ja sigui per decisions personals, ja sigui per decisions externes. És un grup d'estudiants, procedents de determinats col·lectius socials i culturals, que progressivament quedaran exclòs del sistema i que tindran dificultats de cada vegada més importants per poder accedir al mercat de treball, a les ofertes culturals, al sistema de salut i de benestar social, a les noves tecnologies i a tots els beneficis que la societat portmoderna, postindustrial, etc. està oferint.

Quines conclusions podem treure d'aquestes dades i aquests elements de reflexió? En primer lloc, podem assenyalar que s'està començant a visualitzar, d'una forma concreta i específica, l'existència d'una dualització educativa i social entre escoles públiques i escoles concertades, en relació als alumnes procedents de diverses problemàtiques.

En segon lloc, i en part relacionades amb aquesta integració d'estudiants de característiques plurals i a la massificació i a la manca de recursos pedagògics, es comencen a donar cada vegada més situacions de conflicte i de problemes de convivència a l'interior de les aules i dels centres educatius.

En tercer lloc, es comencen a constatar, de cada vegada més, situacions d'exclusió escolar, de manca d'assoliments d'aquests objectius culturals i educatius mínims que permeten la integració en el si de la societat. Unes situacions d'exclusió i dualització escolar que són la base d'una futura exclusió social.

I, finalment, cal dur a terme una nova política educativa que vagi a l'arrel dels problemes que comencem a entreveure i que sense la qual les mesures de caràcter pedagògic, organitzatiu, de formació dels docents, etc. no tenen gaire significació ni gaire possibilitat d'èxit. Hem de tenir en compte que l'escola no és tan sols un factor de risc, sinó també un factor de protecció, i és cap a aquesta darrera perspectiva que cal avançar. ♦



# Reciclatge i Formació Lingüística i Cultural

## Matrícula oficial

■ Curs 1999-2000

### Dates de matriculació

Del 4 al 18 d'octubre de 1999

### Lloc i horaris de matriculació

#### MALLORCA

• Institut de Ciències de l'Educació de la UIB.  
c/ de Miquel dels Sants Oliver, 2 (Palma).  
De 10 a 13,30 h i de 17 a 20 h.

#### MENORCA

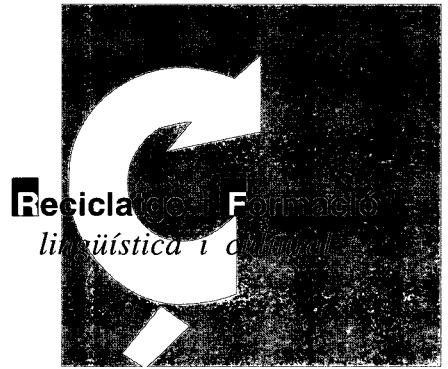
• Extensió de la UIB a Menorca.  
Edifici Can Salord, c/ Major, 14 (Alaior).  
De 9 a 14 h.

#### EIVISSA

• Extensió de la UIB a Eivissa i Formentera.  
Carrer de Bes, 9 (Eivissa).  
De 9 a 14 h.

#### FORMENTERA

• Centre de Recursos Pedagògics.  
Av. Porto Saler, s/n. Sant Francesc (Formentera).  
De 17 a 19 h.



GOVERN BALEAR  
Conselleria d'Educació, Cultura  
i Esports



Universitat de les Illes Balears  
Institut de Ciències de l'Educació

Per a més informació: <http://www.uib.es/ice/>

## Col·lecció educació i societat

Núm. 1 - Sèrie general

**la Veu, l'eina oblidada.**

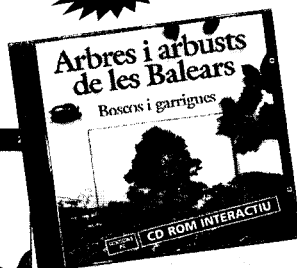
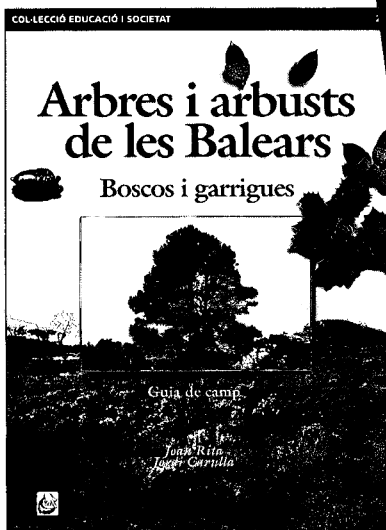
Ferran Tolosa Cabani

Marta Fernández Barrutia

Núm. 2 - Sèrie didàctica

**Arbres i arbusts de les Balears.**

Joan Rita / Jordi Carulla



**CD Arbres i arbusts de les Balears.**

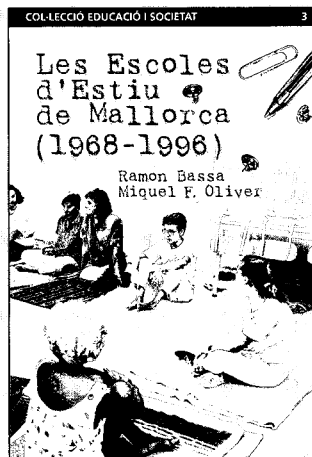
Joan Rita / Jordi Carulla /  
Rafel Cortés / Margalida  
Llabrés / Joan Gelabert

Edició en CD Rom que amplia el contingut del llibre i permet un ús més didàctic i interacció. Inclou un joc avaluador.

Núm. 3 - Sèrie general

**Les Escoles d'Estiu a Mallorca (1968-1996).**

Ramon Bassa / Miquel F. Oliver



Núm. 4 - Sèrie general

**Benvingut al món... lactància i salut del bebè.**

Sergio Verd i altres



**Ferran Sintès**  
edicions per a la cultura  
i l'educació



# L'escola com a espai de socialització: El maltractament i la intimidació entre iguals<sup>2</sup>



na de les característiques de la nostra societat —de la societat del benestar, de la societat de l'abundància, de la societat de la satisfacció, però també de la societat dual, de la societat violenta, de la societat competitiva— és l'existència del maltractament infantil, de l'abús de menors, de la prostitució infantil, de la delinqüència juvenil, de l'abandonament emocional, de la violència escolar, de la indisciplina escolar, de la drogoaddicció, etc. En aquest context el fenomen del maltractament entre nins i joves —és a dir, aquell que s'expressa en forma de conducta agressiva física i/o psicològica deliberada per part d'un o alguns nins i joves contra un o alguns companys— és una més de les formes d'abús possible que es produeixen en tots aquells contextos en els quals, en teoria, els nins i joves duen a terme la seva socialització en la direcció esperada per les diverses institucions en les quals els menors duen a terme algun tipus d'activitat acadèmica i/o d'oci amb major grau d'estructuració i duració i al llarg del seu desenvolupament evolutiu.

El maltractament i la intimidació entre iguals —el fenomen del *bullying*— és, igual que altres tipus de maltractament, un fenomen que es presenta des de la perspectiva oculta, des del desconeixement, des de la indiferència o, fins i tot, des d'una absència de valoració, tant en el que es refereix a la seva pròpia existència, com a les conseqüències que poden tenir i té en el desenvolupament social, emocional i intel·lectual dels menors que sofreixen —la majoria de vegades en silenci— aquest fenomen nou i vell alhora.

Efectivament, l'obscuritat, la ignorància, l'ocultament, la por... són alguns dels principals enemics del coneixement i la intervenció sobre aquest fenomen; per això, és important fer conèixer aquesta existència perquè afecta el desenvolupament de l'infant en tots els aspectes i dimen-

sions, en el present i en el futur. El respecte als drets del nin no es pot plantejar només des de la perspectiva de la relació jeràrquica entre pares i fills, entre professors i estudiants, entre adults i menors, etc., sinó que el respecte als drets dels menors també s'ha de plantejar en les relacions entre iguals, en les relacions entre companys.

Tot i les dificultats per conèixer aquest fenomen —en aquest sentit hem d'assenyalar l'existència d'investigacions en diversos països, i per part de diversos autors com poden ser D. Olweua, S. Sharp, P.K. Smith, Ortega, i d'altres—, el podem definir com aquell conjunt d'actituds i comportaments lesius —en diferent grau— que impliquen abús de poder, prepotència i intimidació i que són exercits per alguns nins o nines contra els seus companys o companyes, tant en el context escolar com en centres de menors, espais de socialització infantil i juvenil, etc.

Encara que l'impacte d'aquestes agressions és sempre negatiu, és evident que la valoració s'ha de fer en funció de la quantitat de *mal* i, principalment, en funció de la valoració que se'n fa per part de la persona que el pateix. De tota manera, en la valoració externa del maltractament cal tenir en compte algunes qüestions: a) El maltractament implica prepotència de l'agressor i desigualtat entre aquest i la víctima, la qual, per diferents raons, no té ni el nivell ni la capacitat física i/o psicològica per poder-se afrontar amb l'agressor o agressors. b) El maltractament implica persistència en el temps, és a dir, setmanes, mesos i, fins i tot, anys. c) El maltractament implica percepció de la indefensió o impotència per part de la víctima per poder afrontar-se a la situació. d) Aquesta situació implica que l'agressor disposa de llibertat per poder agredir, perquè ningú no li ho impedeix.

Sense pretendre ser exhaustius en relació al tipus d'estratègia que s'utilitza per poder conèixer i intervenir sobre el *bullying*, cal assenyalar algunes elements que la majoria d'experiències inclouen en el disseny dels seus programes. Els principals elements són el següents:

1) Presa de consciència sobre el problema: una qüestió que implica, com a pas previ, la formació dels professionals de l'educació. De tota manera, aquesta presa de consciència exigeix que tant els pares com els estudiants tinguin present aquesta problemàtica.

<sup>1</sup> El grup d'Investigació i de Formació Social i Educativa està format pels professors següents del Departament de Ciències de l'Educació de la UIB: Martí X. March Cerdà, Carmen Orte Socias, Lluís Ballester Brage i Patrícia Ferrà Coll.

<sup>2</sup> Aquest article s'emmarca en un Projecte d'Investigació sobre Maltracte i Intimidació entre Iguals, finançat per la Direcció General d'Ensenyança Superior del Ministeri d'Educació.

2) El disseny curricular: això implica la utilització de diverses estratègies curriculars, com poden ser els cercles de qualitat, els jocs de rol, les dramatitzacions, l'aprenentatge cooperatiu, etc. Es tracta, en qualsevol cas, que els nins siguin els autèntics protagonistes del canvi i reforçar-los l'autoestima.

3) El tractament de les persones involucrades en el casos de violència interpersonal: això implica la combinació de l'entrenament en habilitats socials, combinat amb instruccions i prohibicions; es tracta de potenciar els processos de mediació de negociació de conflictes, etc.

Tot i que es tracta de combinar diferents elements d'intervenció, pensam que cal dur a terme un programa de formació de totes les persones implicades en l'educació com a única forma de posar les bases per resoldre aquesta qüestió.

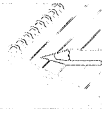
Finalment, i com a element de discussió i de reflexió, podem assenyalar el següent:

1) La conveniència de dur a terme estudis epidemiològics sobre el *bullying* a partir d'indicadors específics que permetin conèixer-ne les característiques i l'evolució. En aquest cas concret pensam que seria important reflexionar sobre el tipus d'indicadors a utilitzar per poder saber l'abast del fenomen del maltractament entre iguals adaptat a cada context estudiat.

2) Cal la participació dels pares en la dinàmica quotidiana de les diferents situacions educatives per debilitar el fenomen del maltractament entre iguals; es tracta, en qualsevol cas, de no delegar sobre les institucions tota la responsabilitat de la formació, educació i socialització dels seus membres.

3) La disminució del fenomen del *bullying* no es pot descontextualitzar de la utilització que la societat actual està realitzant de la violència. En aquest sentit, resulta evident que els paràmetres de l'educació per a la tolerància, la solidaritat, la competència social i l'altruisme han de ser valors que penetrin en el conjunt de la societat i les institucions en totes les seves dimensions i manifestacions (publicitat, pel·lícules, informació, cultura organitzativa, formes de fer política, etc.). Cal dur a terme una educació de col·laboració per a una societat i un món humanament sostenible. ♦





# La intervenció i la prevenció en la problemàtica del maltractament entre iguals a l'escola



uan ens plantejam la intervenció i la prevenció en la problemàtica de la violència entre iguals estam adoptant una concepció àmplia de l'educació escolar. En paraules de Filloux (Fabra 1994) definim l'aula, i per extensió l'escola, com "el lloc de l'acte educatiu", entenent per "acte educatiu" la relació que s'estableix entre els membres del grup classe (on s'inclou el docent) no sols amb la finalitat de l'aprenentatge dels continguts escolars, sinó també amb la d'afavorir la socialització dels alumnes. Aquest darrer objectiu, així com l'especial responsabilitat de tot educador en la protecció dels drets dels nins i de les nines, ens compromet en la creació d'un entorn positiu de convivència a l'escola, un entorn en el qual els al·lots aprenem a resoldre de forma pacífica els conflictes, en el qual puguin desenvolupar al màxim les seves capacitats socio-afectives i sentir-se integrats, valorats i compromesos en i amb el grup classe i l'entorn escolar.

Ens plantejam la intervenció des d'una perspectiva ecològica de la violència i el maltractament entre iguals, aprofitant també les aportacions d'altres teories que ens proporcionen elements d'anàlisi i d'intervenció imprescindibles com l'humanisme, el conductisme i el cognitivisme. Coincidim amb Fernández (1998) en el fet que la problemàtica escolar és sumament complexa i que hem d'abordar-la des de diferents àmbits d'actuació. Haurem de treballar no sols en l'àmbit educatiu dels incidents i les problemàtiques concretes sinó en el context de l'aula i de tota la comunitat escolar, i implicar-hi nins, famílies, professorat i, a la llarga, el conjunt de la societat.

Podríem plantejar-nos una sèrie d'objectius bàsics en la intervenció i la prevenció del maltractament entre iguals, tres d'aquests objectius anirien dirigits als nins i adolescents de la comunitat escolar:

1. Ensenyar i transmetre uns valors bàsics relacionats amb la resolució i prevenció del maltractament entre iguals: la pau, la tolerància, la cooperació, la solidaritat, la justícia...

2. Crear un clima positiu de centre i d'aula allà on nins i adolescents puguin dur a la pràctica les estratègies i els valors prosocials apresos.

3. Dotar els al·lots de competències socials perquè puguin actuar fent respectar els propis drets i respectant els drets dels altres.

D'altra banda, perquè aquests objectius siguin assolibles s'haurien de plantejar uns altres objectius dirigits als adults de la comunitat escolar (pares, professors...):

1. Conscienciar els adults de la comunitat escolar sobre la necessitat d'intervenir per solucionar i prevenir els problemes de maltractament entre iguals.

2. Implicar seriosament els adults de la comunitat escolar en la intervenció i la prevenció dels problemes de violència entre iguals, i fomentar una actitud oberta i creativa de recerca i anàlisi de la seva realitat escolar.

3. Aconseguir que pares i professors realitzin una autoavaluació dels seus estils i estratègies educatives, i que les modifiquin en els casos en què es consideri oportú, per tal de legitimar i ser coherents amb els valors, models i pautes d'una política escolar antiviolència.

En el present article ens centrarem en els objectius dirigits als nins i adolescents de la comunitat escolar, entre els quals es troben víctimes, agressors i espectadors; comentarem breument algunes de les tècniques socioeducatives més significatives que s'utilitzen, amb els nins i adolescents, en el tractament i prevenció del maltractament entre iguals a l'escola. Encara que totes les tècniques exposades contribueixen a assolir, de forma directa o indirecta, els tres objectius comentats, podríem estructurarlos de la manera següent:

• **Objectiu 1:**

referent a l'adquisició d'uns valors prosocials:

- Educació en valors, actituds i sentiments

• **Objectiu 2:**

referent a la creació d'un clima positiu d'aula i de centre

- Normes de convivència
- Grups d'aprenentatge cooperatiu

<sup>1</sup> Martí X. March Cerdà, Carme Orte Socias, Lluís Ballester Brague, Patricia Ferrà Coll.

• **Objectiu 3:**  
referent a la dotació de competències socials als al·lots

- Entrenament en habilitats socials
- Resolució de conflictes interpersonals
- Tècniques d'autocontrol
- Altres tècniques d'intervenció directa en el maltractament entre iguals

Tota activitat d'ensenyament i aprenentatge es duu a terme en un marc motivacional, actitudinal i afectiu determinat que sovint ha estat ignorat. La prevenció i la intervenció en el maltractament entre iguals exigeix un treball intens, coherent i integrat en l'educació en valors, actituds i sentiments. Ortega i altres (1996, 13) defineixen el valor com "un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nues-



*tra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor*". Així, doncs, el valor no és tan sols una idea o un concepte sinó una realitat que pensam i actuam. L'ensenyament de valors que proposam no es reduirà a una explicació teòrica o a un exercici sobre un dilema moral, sinó a l'experiència del valor en l'entorn proper del nin, a l'autoavaluació i introspecció, a l'elecció i, finalment, a l'actuació d'aquell valor. Les tècniques de clarificació de valors, la lectura d'imatges, la discussió de dilemes morals, el comentari crític de textos o la recerca d'informació sobre un tema, es combinaran amb altres tècniques més experiencials com ara la representació de papers, el teatre o les dinàmiques de grup. Aquestes tècniques ajudaran els al·lots a comprendre millor el maltractament entre iguals i els valors implícits en la seva prevenció: la solidaritat, la tolerància, la justícia, la pau, la llibertat, etc. També contribuiran a incrementar la capacitat dels nins per imaginar-se i explorar situacions hipotètiques, per aprendre com pensa i sent l'altra gent (víctimes, agressors, espectadors o defensors dels drets d'un mateix o dels altres), per afrontar emocions que els pertorben com l'angoixa, la por o l'odi. Finalment, serà l'observació i experiència diària de models positius a l'escola i a la família i la seva conducta les que, amb la reflexió pertinent, podran completar el procés d'aprenentatge de valors.

Coincidim amb Trianes i Muñoz (1997) en l'objectiu de fer de l'alumne una persona reflexiva i autogestionada. Les **normes de convivència** a nivell de centre i a nivell d'aula han de ser una eina educativa que ens ajudi a resoldre conflictes i contribueixi a la creació d'un clima escolar positiu. La participació activa dels alumnes en el procés d'elaboració i seguiment de les normes, la seva implicació en l'anàlisi i resolució dels problemes interpersonals que sorgeixen en el grup classe, reforcen el seu sentit de pertinença, afavoreixen el grau de compromís amb els acords del grup i augmenten la percepció de control dels al·lots sobre el seu entorn i la seva pròpia conducta (Trianes 1996; Casamayor (coord.) 1998). Per altra banda, com bé diu Fernández (1998), les normes se sustenten en valors que a la vegada es reflecteixen en conductes concretes. Així, les normes es poden plantejar com a part d'un procés d'educació en valors que s'actuen i queden concretats en la realitat de l'aula i del centre.

La cooperació és una forma de treball i de relació alternativa a la competitivitat i a l'individualisme, en què la comunicació i el diàleg constitueixen una part essencial de l'aprenentatge. En els **grups d'aprenentatge cooperatiu** els alumnes treballen en grups petits en una tasca comuna, hi ha diferents funcions dins el grup (almenys dos: donar i rebre ajuda; també se n'utilitzen d'altres com la planificació, la direcció...) que han de ser intercanviables i dels quals es fa una avaluació compartida. La funció del professor en l'aprenentatge cooperatiu varia molt respecte a les tècniques tradicionals d'aprenentatge i es fa més indirecta i complexa. La seva tasca serà la d'ensenyar a cooperar de forma positiva, observar el que succeeix amb

cada grup i cada alumne, resoldre els problemes que hi sorgeixin i proporcionar reconeixement i oportunitat perquè els alumnes valorin el seu progrés (Fernández 1998). L'ús habitual de l'aprenentatge cooperatiu propiciarà un clima de confiança, respecte i mútua acceptació; possibilitarà la pràctica de valors de cooperació, tolerància, respecte cap als altres i cap a les diferències; fomentarà el desenvolupament d'habilitats d'interacció social i l'autoconfiança i reforçarà el sentit de pertinença del nin a la comunitat escolar i al grup classe (Fabra 1994).

Si entenem l'assertivitat com la conducta interpersonal que implica l'expressió directa dels propis sentiments i la defensa dels propis drets personals, sense negar els drets dels altres, veim que aquesta serà, sens dubte, un aprenentatge essencial per a la prevenció i la intervenció del maltractament entre iguals. En efecte, les **habilitats socials**, concepte en el qual s'integra el concepte més restringit d'assertivitat, són conductes i repertoris de conductes adquirits principalment a través de l'aprenentatge i necessaris per executar competentment una tasca de caire interpersonal (Monjas 1993). En la mesura en què ensenyam als nins habilitats com les de *fer amics, expressar i rebre emocions, defensar els propis drets i les pròpies opinions, fer front a la pressió del grup, resoldre problemes interpersonals...* estarem donant competències a les possibles víctimes per afrontar l'amenaça, la manipulació i la persuasió, estarem ensenyant als possibles agressors formes alternatives de relació i de conducta basades en el respecte i la cooperació, i estarem ensenyant als espectadors possibles formes d'ajudar els primers i els darrers per evitar la situació d'abús.

Les **tècniques de resolució de conflictes interpersonals**, tant si es tracta de tècniques de negociació, de mediació o de discussió de conflictes en grup, són alternatives vàlides a la violència. Es tracta de superar les connotacions exclusivament negatives que tradicionalment ha tingut el conflicte, es tracta d'ensenyar als nins que els conflictes són una part natural de la interacció social, que poden ser productius i beneficiosos, i que som nosaltres els que triam la nostra actitud i conducta enfront d'aquests. Per a la utilització d'aquestes tècniques serà necessari, per una banda, que els al·lots coneguin les passes del procediment i, per altra banda, que tinguin adquirides les habilitats bàsiques relacionades amb la comunicació i el pensament creatiu (Girard i Koch 1997). Amb aquestes tècniques els alumnes aprenen a respectar-se i escoltar-se, a expressar-se, convèncer i justificar, a comprendre i tolerar els diferents punts de vista, a examinar críticament llur comprensió, actituds, valors i els dels altres (Eggen i Kauchack 1997 a Trianes i Muñoz, 1997).

Les **tècniques d'autocontrol**, com la relaxació, les autoafirmacions i les autoavaluacions seran una eina bàsica per als al·lots a l'hora de dur a la pràctica totes les tècniques que hem comentat. Les tècniques d'autocontrol faran que els nins i adolescents puguin sentir-se amb



control sobre la seva conducta i adquireixin certa autonomia a l'hora de prendre decisions (Macià i col. 1993).

Totes les tècniques que comentam poden utilitzar-se bé com a tècniques de prevenció genèriques, bé com a tècniques aplicables de forma específica a casos crònics i greus de maltractament entre iguals, adaptant continguts i metodologies a la problemàtica concreta (Cerezo 1997). En la intervenció directa en la problemàtica del maltractament entre iguals també han demostrat ser útils els mètodes següents :

- El *Mètode Pikas* i el *Mètode no culpabilitzador* de Maines i Robinson (Sharp i Smith 1994) parteixen del reconeixement (no culpabilitzador) del sofriment de la víctima i pretenen una recerca de solucions constructives per part dels implicats que els comprometin amb la seva pròpia conducta.

- El *Mètode dels Cercles de Qualitat* se centra en la investigació de diferents problemàtiques escolars (entre les quals pot treballar-se el maltractament entre iguals) per part d'un grup d'alumnes formats per a tal fi en estratègies de resolució de problemes, generació d'idees, observació i recollida de dades, comunicació, etc. Un cop prioritzat un problema, aquest s'investiga, se n'intenten identificar les causes, cercar solucions, presentar els resultats a la direcció i controlar i avaluar els resultats de la implementació (Sharp i Smith 1994).

- L'*Assessorament per Part de Companys*, que tampoc es limita als problemes de maltractament, ha demostrat ser útil entre els adolescents. La funció dels assessors és la d'escoltar i oferir un entorn positiu en el qual els afectats puguin explorar possibles solucions al seu problema, fomentar i orientar la presa de decisions, acompanyar-los a cercar ajuda... sense intervenir mai directament en les situacions de maltractament (Sharp i Smith 1994).

- El *Cercle d'Amics* tracta les necessitats emocionals i conductuals d'un al·lot a partir dels seus iguals, mitjançant la creació d'un grup d'amics fictici. Aquest mètode se sol aplicar en casos de nins o adolescents aïllats i amb dificultats de relació, tant víctimes com agressors. Després d'una primera sessió de conscienciació i elecció de voluntaris, l'educador, l'al·lot implicat i el grup d'amics fictici es reuneixen setmanalment per acordar i avaluar les actuacions de cada un (Fernández 1998).

Els riscos i problemes idiosincràtics de cada entorn escolar, de cada grup classe, de cada nin, implicarà una intervenció específica que els professionals, les famílies i els mateixos al·lots hauran de definir i desenvolupar. Mai no podrà tractar-se d'una intervenció puntual ni unilateral. Hem parlat en aquest article d'un projecte a llarg termini en el qual és tan important el compromís i la iniciativa inicial com la capacitat de mantenir-se activament implicats en aquest projecte comú que consideram qüestió de justícia. ♦

#### Referències bibliogràfiques

- CASAMAYOR, G. (coord.) i altres (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. la disciplina en la enseñanza secundaria*. Graó: Barcelona.
- CEREZO RAMÍREZ, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- FABRA, M.L. (1994). *Técnicas de Grupo para la Cooperación*. Barcelona: Ceac.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea
- GIRARD, K.; KOCH, S.J. (1997). *Resolución de Conflictos en las Escuelas. Manual para Educadores*. Barcelona: Granica SA.
- MACIÀ, D.; MÉNDEZ, F.X. i OLIVARES, J. (1993). *Técnicas de intervención y tratamiento psicológico*. València: Promolibro.
- MONJAS, I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: Casares Impresores.
- ORTEGA, R. (1997). «El Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*», Núm. 313, pàg. 143-158.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. i GIL, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- SHARP i SMITH (1994). *School Bullying Insights and Perspectives*. London, New York: Routledge.
- SHARP i SMITH (1994). *Tackling Bullying in your school. A practical handbook for teachers*. London, New York: Routledge
- TRIANES, M.V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga: Aljibe
- TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A.M (1997). «Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención». *Revista de Educación*, Núm. 313, pàg. 121-142.
- TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A.M. i JIMÉNEZ, M. (1997). *Competencia social. Su educación y su tratamiento*. Madrid: Pirámide.

## TALLER GRÀFIC RAMON



*La Bona Impressió*

Jaume Balmes, 43  
Tel. 971 754 432  
Fax 971 207 013  
07004 Palma - Mallorca  
E-mail: tgramon@mx3.redestb.es  
http://personal.redestb.es/tgramon

Treballa  
d'alta qualitat

Jordi VALLESPÍR  
Universitat de les Illes Balears



## Convivència als centres educatius

# Identitat cultural i societats multiculturals

Primer es van endur els negres,  
però no em va importar,  
perquè jo no era negre.

Després es van endur els jueus,  
però no em va importar,  
perquè jo tampoc no era jueu.

Després van detenir els capellans,  
però com que no sóc religiós,  
tampoc no em va importar.

Més endavant van capturar uns comunistes,  
però com que no sóc comunista,  
tampoc no em va importar.

Ara se m'enduen a mi,  
*però ja és massa tard.*

Bertolt Brecht

## I. Cultura



a temàtica inter o multicultural implica, al meu entendre, precisar en primer lloc què s'entén per cultura perquè és, al cap i a la fi, el concepte de cultura el que dóna significat als termes composts o que en deriven. Una determinada definició del terme comporta necessàriament un tractament específic de la qüestió cultural. Una anàlisi pot divergir substancialment d'una altra si el punt de partida no és el mateix o s'interpreta de forma diferent.

La clàssica definició que ens llegà E.B. Tylor (1871) roman en el fons de la majoria de definicions aportades pels antropòlegs. Per a l'esmentat Tylor, cultura és un «conjunt complex que inclou el coneixement, les creences, art o tècniques, moral, llei, costum i qualsevol altra facultat i hàbit que l'home adquireix com a membre de la societat» (1977, 19).

D'acord amb el que s'acaba d'indicar, la cultura comprèn tant els aspectes materials com els espirituals i expressa la concepció del món i de la vida que té tot grup humà, la qual ha anat configurant-se al llarg de la seva experiència col·lectiva. Entenem la cultura, per tant, com

el conjunt de pràctiques, actituds, valors, tradicions, costums, comportaments... propis d'una societat determinada. En aquesta línia, es pot afirmar que la cultura és el que determina la denominada identitat cultural.

Sense oblidar que la cultura és gairebé una abstracció obtinguda de l'observació del comportament i de les relacions dels individus entre ells, crec adient, respecte al tema que ens ocupa, considerar algunes de les seves particularitats bàsiques amb la intenció de concretar de la forma més precisa possible el que entenc per cultura.

a. La primera característica és que la cultura s'aprèn i es transmet. Pràcticament tots els antropòlegs incideixen en aquest aspecte. Mitjançant els processos de socialització els individus aprenen els múltiples i diversos elements culturals propis. La llengua, els sistemes de valors, els gusts i els costums, les maneres d'entendre el món i la vida, les formes d'organització política o econòmica, etc., són resultat d'un aprenentatge. Els contactes entre persones de diferents cultures pot comportar un aprenentatge mutu d'elements diversos d'ambdues cultures. De fet, d'aquest contacte, en poden derivar dos processos: l'aculturació, la qual suposaria que els grups culturals minoritaris adoptassin progressivament els valors i les pautes de comportament propis del grup dominant. L'altre procés, poc considerat fins no fa gaire temps, seria el de l'afirmació de l'especificitat de cadascuna de les cultures en contacte.

b. La cultura és essencialment simbòlica. La llengua és un dels aspectes amb més càrrega simbòlica i també un dels elements que fa possible la continuïtat de les cultures. Per poder comprendre una cultura és fonamental conèixer la seva forma de comunicació i de conceptualització de la realitat, el seu llenguatge. La relació intercultural implica el coneixement mutu de les cultures i el llenguatge n'és, sens dubte, el principal exponent.

c. La cultura és funcional. B. Malinowski (1970), màxim representant del funcionalisme, ens presenta la cultura com un aparell per satisfer les necessitats culturals. La seva mateixa funcionalitat implica que es compartesqui de forma diferenciada per part dels integrants d'un mateix grup cultural.

d. Una altra característica és la de ser normativa. L'ordre social requereix unes normes que facin possible la convivència dels individus i el funcionament de les institucions. La mateixa societat cuida d'evitar les desviacions mitjançant el control social informal i proposa un sistema de valors per establir les formes d'actuació més desitjables, sense oblidar que cada cultura té la seva pròpia escala de valors.

e. La cultura és un sistema. Els nombrosos elements que configuren una cultura formen part d'un tot i és des d'aquesta perspectiva de totalitat que té sentit. Aquesta característica exigeix el rebuig de l'etnocentrisme o sobrevaloració de les particularitats de la pròpia cultura i la desconsideració de les manifestacions culturals diferents a les pròpies. La valoració d'uns determinats elements culturals implica situar-los en el seu context.

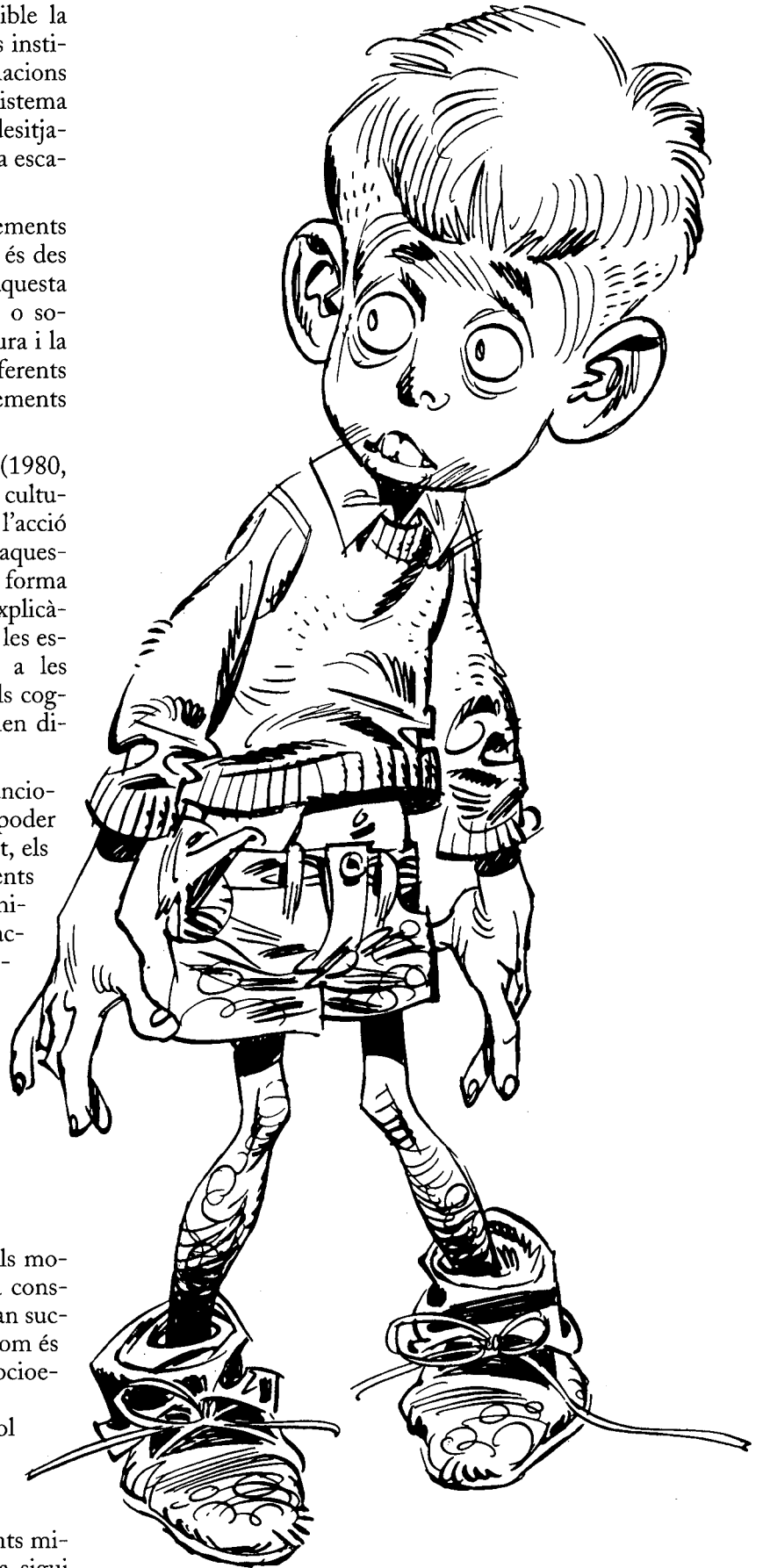
f. La cultura possibilita, com explica J.S. Bruner (1980, 24) el desenvolupament cognitiu. Com és sabut, la cultura és un sistema de coneixement que resulta de l'acció mental de l'home en la cognició del seu entorn. D'aquesta manera, cada cultura aporta la seva peculiar forma d'entendre el món i d'interpretar la realitat. Com explicàrem en un altre moment (J. Vallespir 1989, 26 i s.) les estructures cognitives i les formes de respondre a les exigències de l'entorn per part dels individus (estils cognitius) i dels pobles (modes cognitius) es relacionen directament amb la cultura.

g. La cultura és, finalment, dinàmica. La seva funcionalitat requereix aquesta capacitat de canvi per poder respondre a les noves situacions. En aquest context, els moviments migratoris són, per ells mateixos, elements propiciadors de canvis culturals, tant per a la comunitat immigrant com per a la d'acollida. Aquest caràcter canviant i dinàmic implica interacció, flexibilitat, intercanvi, la qual cosa significa que les cultures evolucionen a partir dels contactes i que és impossible concebre una cultura aïllada de les altres. La interacció cultural construeix cadascuna de les cultures i de la diferència sorgeix la identitat cultural.

## 2. Cultures

La diversitat cultural és gairebé sempre fruit dels moviments migratoris. Les migracions han estat una constant al llarg de tota la història de la humanitat i s'han succeït pràcticament en tots els indrets. I els motius, com és sabut, han estat tradicionalment de dos tipus: socioeconòmics i polítics.

Respecte a les Illes Balears, i de l'Estat espanyol en el seu conjunt, a partir més o menys dels anys seixanta, han passat de ser un territori d'emigració a un territori d'acollida de població forana. El fenomen no és, lògicament, homogeni i els moviments migratoris interiors han estat els més importants, ja sigui



des de les zones rurals cap a les grans ciutats o de les zones més pobres a les de major desenvolupament turístic. De fet, el tema de la immigració és una qüestió comuna a la nostra àrea geoeconòmica i és, tal volta, una de les característiques demogràfiques de la Unió Europea.

En qualsevol cas, es produeix un contacte inevitable entre diferents grups culturals i aquest fet és conflictiu, amb més o menys intensitat, segons sigui la procedència dels immigrants i les condicions del seu desplaçament. Com explica Col·lectiu AMANI (1994, 217) el fet multicultural, com a fenomen social, és per ell mateix conflictiu:

a. Es troben en un mateix espai individus i grups culturals que gairebé es desconeixen o que tenen una visió molt estereotipada i, per tant, incorrecta dels altres.

b. Coincideixen distints grups culturals amb unes necessitats comunes, per la qual cosa competeixen per a la consecució dels seus objectius, freqüentment de tipus econòmic.

c. Hi concorren formes distintes d'entendre la realitat i de donar resposta a les exigències d'aquesta realitat.

Cal afegir, en aquest context, que el terme immigrant normalment s'utilitza, només, per referir-se a les persones provinents dels països més pobres i va adquirint connotacions pejoratives relacionades amb la pobresa i la marginalitat. Aquesta incorrecció en la consideració del vocable immigrant sol anar lligada a unes imatges mentals simplificades, compartides socialment, que reben el nom d'estereotips. Els estereotips generalitzen, simplifiquen la realitat, són difícils de canviar, incideixen sobre les pròpies expectatives i sobre altres persones, gairebé sempre són inexactes i tenen una funció important en la construcció de la identitat social. Freqüentment els estereotips s'empren per justificar conductes d'un grup cultural en relació a d'altres i, a vegades, condueixen a actituds xenòfobes (rebuig als estrangers) i, fins i tot, a actes racistes (agressió a subjectes d'altres cultures).

Al costat dels col·lectius amb una clara i definida problemàtica econòmica i social poden coincidir, en un mateix territori, altres grups culturals que no solen presentar conflictes manifestos de convivència ni solen provocar actituds de rebuig. Em referesc als col·lectius d'estrangers occidentals, sobretot de la Unió Europea. Esmentar aquests grups em sembla pertinent perquè la seva presència pot afectar de manera molt directa les cultures receptors. En molts d'indrets s'està patint un procés d'uniformització cultural, una progressiva deculturació, en detriment de la pròpia identitat cultural. Cada cop pren més força la visió eurocèntrica, fins i tot occidental, de la vida i del món. Gairebé tot es veu amb els ulls de la cultura europea i el que es considera positiu per a occident és bo per a tot el món.

Malgrat tot, l'existència de distints grups culturals ubicats en un mateix territori, tant si són problemàtics a nivell social com no, no pot suposar, ni de molt, la renúncia a la identitat cultural dels col·lectius en contacte.

### 3. Interculturalitat

Davant la complexitat del fet multicultural, s'han anat succeint distintes respostes, orientacions i programes amb les corresponents propostes d'intervenció socioeducativa.

Per una banda, hi ha la postura assimilacionista que planteja la necessitat d'adaptar-se a la cultura de la societat receptora, normalment majoritària, considerada com a superior. El que interessa és la unificació social mitjançant la uniformització cultural, amb la corresponent pèrdua per part de les cultures minoritàries de llurs elements culturals específics, com explica H. Hannoun (1992, 44-45).

Els defensors d'aquesta orientació creuen que distintes cultures en un mateix context social són incompatibles i, en conseqüència, la cultura dominant és el referent obligat en la valoració de les altres. Es tracta d'una postura clarament etnocèntrica que comporta el rebuig i la desconsideració cap a les cultures diferents.

La constatació explícita de la diversitat cultural ha propiciat la perspectiva multiculturalista, la qual, per una part, qüestiona el caràcter uniformitzador de l'enfocament associacionista i, per l'altra, suggereix la revaloració del pluralisme cultural.

Malgrat el reconeixement formal de la diversitat i la consideració que totes les cultures tenen el mateix valor, a la pràctica els distints grups culturals són considerats aïlladament. Aquest és, de fet, el cas de Mallorca, com hem pogut comprovar en un estudi sobre el fet multicultural, bona part del qual s'ha publicat recentment (J. Vallespir 1997).

En el fons, ambdós enfocaments de la temàtica pluricultural, l'assimilacionista i el multiculturalista, condueixen a la separació i a la compartimentació de les cultures, a l'absència de relacions i d'intercanvi, a l'aïllament cultural.

Altrament, l'enfocament intercultural defensa la valoració de totes les cultures i la necessitat d'interrelació entre elles. El concepte d'interculturalitat conté una idea d'intercanvi entre les distintes parts i de comunicació comprensiva entre identitats culturals que es reconeixen distintes entre elles. Tota col·lectivitat té el dret a mantenir la seva pròpia cultura, tot tenint en compte que la diferència és font d'enriquiment.

Interculturalitat significa apropament i relació entre cultures diverses, reconeixement explícit de la pròpia identitat cultural, valoració i acceptació de les identitats culturals diferents, obertura cap a realitats distintes a la pròpia.

A pesar de les crítiques rebudes, bàsicament per part dels enfocaments antiracistes radicals, els plantejaments interculturals proposen pautes concretes d'actuació prou vàlides, sobretot en el context educatiu. De fet, A. García i J. Sáez (1998, 219) ens indiquen que ambdues postures s'haurien de considerar com a elements d'una mateixa resposta i no com a alternatives contraposades.

En el discurs educatiu hi ha un cert consens a l'hora de parlar d'educació intercultural, encara que són cada cop més els autors que opten per altres denominacions: educació per la pau, per la solidaritat, per la democràcia, pels

drets humans... En tot cas, els objectius i les propostes d'actuació són molt semblants, fins i tot en la seva formulació, encara que es posi especial èmfasi en un o altre aspecte de les relacions culturals. Així mateix, es té present que la temàtica és complexa perquè hi intervien múltiples factors: econòmics, polítics, històrics, socials, etc., que s'han de tenir presents en tota política cultural i educativa.

En els darrers anys l'educació intercultural ha estat una de les línies de reflexió i de recerca més ateses i les publicacions amb què comptam sobre aquesta temàtica són nombroses. Congressos, jornades, seminaris, cicles de conferències... completen un ample ventall d'informació i de documentació en la qual l'educació intercultural ha estat tractada des de perspectives molt distintes. Fins i tot s'ha inclòs, l'educació intercultural, en diversos plans d'estudis d'algunes universitats espanyoles i s'han elaborat programes i proposat pautes concretes per ser desenvolupades a les aules.

N. Meroño (1996, 33 i s.), referint-se a la pràctica intercultural en el desenvolupament curricular de l'educació primària, especifica quines han de ser les finalitats que s'haurien d'assolir en els centres escolars. S'assenyalen quatre categories de finalitats: promoure actituds interculturals positives; millorar l'autoconcepte personal, cultural i acadèmic dels alumnes; potenciar la convivència i la cooperació entre alumnes culturalment diferents; potenciar la igualtat d'oportunitats acadèmiques dels alumnes.

D'entre aquestes destacaria les referides a la primera categoria perquè consider que sintetitzen gran part dels objectius generals de l'educació intercultural, si ens atenem a la documentació consultada, també són fàcilment assumibles per desenvolupar fora del context escolar i estan en la línia de les reflexions que hem anat realitzant. Entre d'altres, s'apunten els objectius següents :

- a. Respectar i tolerar les distintes formes d'entendre la vida i el món.
- b. Valorar els elements identificadors de cadascuna de les cultures.
- c. Facilitar el coneixement de les cultures i propiciar la incorporació d'elements d'altres models culturals.
- d. Superar els prejudicis respecte a persones i a grups culturals distintos al propi, tot evitant actituds i consideracions estereotipades i tancades.
- e. Potenciar l'anàlisi i la reflexió crítica respecte a la pròpia cultura i també a la dels altres.
- f. Identificar-se amb la pròpia comunitat cultural.

#### 4. Identitat cultural

Resseguint el fil i les reflexions de les pàgines precedents, consider que els objectius i les propostes d'intervenció per a l'educació intercultural tendran sentit i seran efectives si les diverses col·lectivitats tenen consciència de quina és la seva identitat cultural. És aquesta una qüestió

que consider fonamental i que pocs estudiosos de la temàtica tracten amb relativa extensió i, quan es fa, freqüentment és per indicar que es tracta d'un aspecte complex i delicat, tot tenint en compte la història més recent i els esdeveniments actuals en què han derivat alguns nacionalismes a la vella Europa. Pens que l'assoliment de la pròpia identitat cultural és la base per a la consecució d'una societat intercultural.



La conferència mundial sobre polítiques culturals celebrada a Mèxic (Unesco, 1992) fou prou explícita pel que fa a la qüestió de la identitat cultural. Entre d'altres, s'hi formularen afirmacions com les que es resumeixen tot seguit:

a. Tota cultura representa un conjunt de valors únics mitjançant el qual cada poble pot manifestar la seva presència en el món.

b. L'afirmació de la identitat cultural contribueix a l'alliberament dels pobles i tota forma de dominació nega aquesta identitat.

c. La identitat cultural d'un poble s'enriqueix amb el contacte amb altres pobles. La cultura és diàleg, relació, intercanvi d'idees i d'experiències.

d. Identitat cultural i diversitat cultural són inseparables.

e. La comunitat internacional considera que és un deure defensar i preservar la identitat cultural de cada poble.

f. Les polítiques culturals han de protegir la identitat i el patrimoni cultural de cada poble i han de fomentar el respecte per les minories culturals.

g. Cal reconèixer el dret de cada poble a preservar i afirmar la seva pròpia identitat cultural.

Tot tipus de política cultural necessita fonamentar-se, per tant, en la identitat de tots els col·lectius que comparteixen un mateix territori. Interculturalitat i identitat cultural són dos elements complementaris i s'han de contemplar de forma conjunta. Per construir la interculturalitat cal l'afirmació de la pròpia identitat cultural, en relació amb les altres cultures. Calen, per tant, programes concrets, a nivell intra i extraescolar, referits tant a l'assoliment de la pròpia identitat cultural com a l'educació intercultural.

Potser el que anam dient està en la línia del que apunta l'esmentat Hannoun (1992, 120 i ss.) quan assenyala els possibles objectius d'una actitud interculturalista. Alguns d'aquests objectius són:

a. Construir la interculturalitat mitjançant l'afirmació de la pròpia cultura en les relacions amb els altres. De fet, la mateixa noció de cultura implica la presa de consciència de la pròpia cultura.

b. Realitzar la igualtat de les aportacions de cada cultura al medi comú. Respondre a la pluriculturalitat social significa l'afirmació d'un mateix en la pròpia cultura, en relació amb les altres cultures.

c. La interculturalitat, reacció contra la desintegració social. La interculturalitat com a intent de construcció d'una societat, al mateix temps una i plural, és una actitud inevitable i desitjable.

La conclusió és evident: considerant que interculturalitat i identitat cultural són com les dues cares d'una mateixa moneda, cal que les polítiques culturals i els programes específics que es puguin desenvolupar atenguin els

dos elements com a eixos bàsics de tota intervenció socioeducativa.

## 5. Materials per a la interculturalitat i la identitat cultural

Crec interessant cloure aquestes línies referint-me, breument, als recursos existents per treballar el tema que ens ocupa. Em limitaré a referenciar tres tipus de materials que considero interessants i útils per treballar la temàtica multicultural en diferents contextos i des de perspectives molt diverses.

En primer lloc, em referiré a alguns reculls de materials perquè, com ja s'ha indicat, la documentació generada durant els darrers anys és molt extensa. Aquests reculls són d'una gran utilitat per als educadors perquè són de fàcil consulta i solen presentar-se classificats i comentats.

Segueixen una sèrie de propostes, recollides d'un article de T. Hagiwara de recent publicació (1998), per treballar la interculturalitat a l'aula. He cregut interessant recollir-les en aquest apartat perquè són d'una gran senzillesa i de fàcil aplicació a la vida quotidiana de l'aula. A més, es poden desenvolupar amb alumnes de qualsevol edat.

Finalment, s'hi adjunten, com a mostra, algunes activitats que formen part d'un material elaborat a partir de la investigació desenvolupada arran del concurs de cooperació entre departaments universitaris i departaments d'instituts d'educació secundària, batxiller i formació professional (BOE 217, 11/9/1995). El títol era *La problemàtica migratòria en els estudis de BUP i ESO. Les Illes Balears: de l'emigració a la immigració* i fou dirigida per J. Vallespir. El material didàctic se centra en la qüestió dels moviments migratoris que, com és sabut, afectà de forma directa molts pobles de les Illes Balears. L'objectiu de la recerca era la reestructuració d'unes unitats didàctiques, en les quals es tracta la temàtica migratòria de forma genèrica, per adequar-les al context més proper de l'alumnat. Al mateix temps, es pretenia facilitar una guia de treball i un material de difícil localització i d'altre elaborat expressament, perquè el professorat comptàs amb un ample ventall de possibilitats per desenvolupar els temes. Tot adreçat, altrament, a treballar la temàtica de la identitat cultural i les relacions interculturals. Voldria destacar, finalment, que moltes d'activitats es proposaven a partir d'informacions aparegudes en la premsa.

### a. Reculls de materials

S'ha d'esmentar en primer lloc l'excel·lent publicació *Educa en la red: recursos de educació para el desarrollo, la paz y la interculturalidad*. Es tracta d'una base de dades que inclou publicacions, propostes pedagògiques, agenda d'activitats, directori d'associacions, etc. La informació que s'hi recull està molt ben estructurada i esdevé un material de consulta imprescindible. Una part d'aquest material s'ha editat amb el títol *Guía de recursos de educación para el desarrollo en Internet* (1998). La base de dades ha



estat elaborada pel Centro de Investigación para la Paz i editada per la Fundación Hogar del Empleado.

Una segona publicació és l'elaborada pel Grupo Eleuterio Quintanilla de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, titulat *Materiales para una educación antirracista* (s.d.). Com s'explica en la introducció, es pretenia elaborar una guia de lectura per als centres d'educació primària, secundària i d'adults, àmbits en els quals treballen els membres de l'equip. Particularment, en destacaria les pàgines dedicades a la construcció de la identitat i, lògicament, la segona part en la qual s'ofereix un llistat bibliogràfic classificat per edats d'una gran utilitat per als educadors.

En aquesta línia s'ha de referenciar també la selecció bibliogràfica titulada *Libros para la tolerancia* (1995), elaborada pel Centro Internacional del Libro infantil y juvenil i publicada per la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Es tracta d'una edició molt acurada i que s'ha de destacar perquè fou una de les primeres iniciatives en la perspectiva de proposar la utilització de la literatura infantil i juvenil com a eina per treballar la temàtica intercultural.

A nivell local hem d'esmentar dues publicacions recents. La primera elaborada per M. Munar i editada per l'Ajuntament de Palma (1998): *Gent, pobles i cultures. Guia de lectura*. Es tracta d'un repertori bibliogràfic estructurat en tres apartats: teòrics/didàctics, conèixer altres cultures i literatura infantil i juvenil. L'altra, en fase d'elaboració, l'estan treballant L. Ballester, M.J. Monzó i J.L. Ballester i se n'ofereix una primera part en el darrer número (març de 1999) de la revista *Tresquarts*. El material es presenta estructurat en els tres grans apartats següents: narrativa i documents escrits que presenten situacions diferencials; assaig, estudis i anàlisi de situacions socials; pel·lícules, recursos a internet, música, vídeos i materials didàctics.

### **b. Pautes per treballar la interculturalitat a l'aula**

Les propostes de T. Hagiwara (1998), professor d'Educació Especial de la Universitat de Kansas, són les següents:

- a. Recollir informació sobre les arrels culturals dels estudiants.
- b. Prendre consciència dels conflictes culturals.
- c. No infravalorar les habilitats dels estudiants d'altres cultures.
- d. Encoratjar l'alumnat procedent d'altres indrets perquè compartesqui informacions respecte a la seva cultura.
- e. Conèixer les diferències disciplinàries d'altres cultures.
- f. Emprar les xarxes informàtiques per cercar informació sobre les diferències culturals.
- g. Realitzar trobades amb les famílies dels estudiants en les quals es preparen i comparteixen menjars típics d'altres cultures.

- h. Recollir i treballar literatura infantil d'altres països.
- i. Practicar jocs originaris de distints llocs.
- j. Exposar a l'aula un atlas de tot el món i encoratjar l'alumnat perquè hi ubiqui geogràficament els països de procedència dels estudiants.
- k. Intercanviar expressions quotidianes en llengües distintes a la pròpia.
- l. Respectar les altres cultures.
- m. Aprendre a pronunciar correctament els noms dels estudiants d'altres cultures.
- n. Emprar mesures compensatòries per als estudiants que tenen dificultats amb l'anglès.
- o. Incorporar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula mitjançant la formació de petits grups de treball integrats per alumnes de distintes cultures.
- p. Convidar familiars d'alumnes d'altres països perquè parlin sobre la seva cultura.
- q. Recollir el màxim d'informació sobre cada estudiant per poder-lo assessorar en aparèixer algun tipus de problemàtica cultural.
- r. No forçar l'estudiant a actuar d'acord amb els paràmetres culturals propis.
- s. Incorporar en el currículum mètodes i tècniques d'aprenentatge propis d'altres cultures.
- t. Desenvolupar activitats formatives tot partint de la varietat cultural dels estudiants.

### **c. La problemàtica migratòria en els estudis de secundària**

Com ja s'ha indicat, s'hi presenten únicament algunes activitats per desenvolupar a l'aula ja que exposar els continguts i els objectius de les quatre unitats didàctiques elaborades exigiria molt més espai del que es disposa i sobrepassaria les pretensions d'aquest escrit.

- a. Confecciona un llistat de fonts i documents que puguis tenir a casa teva.
- b. Observa la informació que aporta una font administrativa. (S'hi adjunta: *Certificat de viatge lliurat pel Consolat de l'Uruguai a Palma, any 1936*).
- c. Analitza el qüestionari i resumeix-ne les principals diferències. (S'hi adjunta: *Entrevista sobre immigració a Inca, realitzada per Máximo Campillo, 1994*).
- d. Confecciona un gràfic de barres amb la comunitat autònoma o el país de naixement, si han nascut fora de l'Estat espanyol, dels companys i de les companyes.
- e. Assenyala en el mapa les migracions històriques més significatives. (S'hi adjunta el corresponent mapa mut).
- f. Analitza el DICTAMEN següent i resumeix-ne les propostes per evitar l'emigració. (S'hi adjunta el *Dictamen* publicat pel Ministerio del Fomento l'any 1882).

g. En base al document adjunt, fixa't amb l'edat, els motius de l'emigració i el corrent migratori. (S'hi adjunta un *Certificado de viaje* de l'Oficina Consular de Palma d'un mallorquí a Montevideo, l'any 1932).

h. Esbrina si entre els alumnes figuren familiars que emigraren fora de Mallorca i que contin a la resta de la classe el que saben sobre aquest fet.

i. Comenta el testimoni d'aquests dos emigrants mallorquins d'inicis del nostre segle. (S'hi adjunten dues històries personals, una d'un campanater emigrat a l'Argentina i l'altra d'un andritxol a Cuba).

j. Amb la informació que et facilita el text següent localitza en el mapa els països receptors d'emigrants balears. (S'hi adjunta un escrit de S. Serra sobre *L'emigració de les Illes Balears a Amèrica* i un mapa mut).

k. Comenta el quadre estadístic següent sobre els emigrants mallorquins establerts a l'Argentina l'any 1929. (S'hi adjunten les dades estadístiques de l'emigració mallorquina a l'Argentina).

l. Explica com repercuteixen els doblers dels emigrants en el creixement urbà de Valldemossa. (S'hi adjunta l'article *El creixement urbà de Valldemossa i l'emigració*).

m. Comenta el glossat relatiu a l'emigració balear d'inicis de segle i el poema que es refereix a la immigració peninsular dels anys setanta. (S'hi adjunten els dos documents).

n. Confecciona un gràfic de barres sobre la distribució temporal de la immigració rebuda a les Balears entre 1961 i 1986. (S'hi adjunta la pertinent informació).

o. Comentau en petits grups aquest quadre estadístic sobre l'evolució dels immigrants a les Balears nascuts a d'altres comunitats de l'Estat espanyol. (S'hi adjunten les dades recollides d'*Aspectes geogràfics de la immigració a les Balears*).

p. Comentau les dades d'immigració relatives a Inca. (S'hi adjunten dades sobre procedència, ocupacions laborals i nivell educatiu dels anys 1930, 1955 i 1991, recollides de l'article *Emigració i immigració a Inca*).

q. Situa en el mapa els 10 municipis de Mallorca que han rebut més immigrants i els 10 que n'han rebut menys. Comentau-ne de manera raonada la distribució. (S'hi adjunten les dades del *Cens de població de 1991* i un mapa mut). ♦

#### Referències bibliogràfiques

- BRUNER, J.S. *et al.* (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- CAÑADEL, R. (1994). *La interculturalitat*. Barcelona: Eumo.
- COLECTIVO AMANI (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- GARCÍA, A.; SÁEZ, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- HAWIWARA, T. (1998). *20 ways to introduce multiculturalism in your classroom a Intervention in school and clinic*, vol. 34, núm. 1.
- HANNOUN, H. (1987). *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo.
- JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- LLUCH, X.; SALINAS, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC.
- MALINOWSKI, B. (1970). *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*. Barcelona: Edhasa.
- MEROÑO, N. (1996). *La práctica intercultural en el desarrollo curricular de la educación primaria*. Madrid: MEC.
- TYLOR, E.B. (1977). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.
- UNESCO (1992). *Declaración de México a Derechos culturales: una categoría subdesarrollada*, núm. 120. Madrid: Fundación Encuentro.
- VALLESPIR, J. (1989). *Llengua, cultura i cognició. Bases per a una antropologia pedagògica*. Palma: Servei de Publicacions de la UIB.
- VALLESPIR, J. (1993). *La realidad multicultural en las Islas Baleares*. A: IBAÑEZ, J.; MURILLO, F.J.; SEGALVERA, A. (recop.): *Educación sin fronteras*. Pàg.: 119-133. Madrid: MEC.
- VALLESPIR, J. (dir.) (1997). *Multiculturalisme a Mallorca*. Palma: Servei de Publicacions de la UIB.





# La inclusió d'alumnes amb nee a l'ESO: un obstacle o un motiu per millorar la pràctica educativa?



Parlar de la inclusió, la integració, d'alumnes amb necessitats educatives especials (nee) als centres educatius ordinaris i, concretament, a l'etapa de l'educació secundària obligatòria sempre s'acompanya d'una sèrie d'interrogants que es refereixen a les possibilitats i repercussions que aquest fet representa tant per al professorat com per al conjunt del centre. És evident que l'arribada d'alumnes amb nee a qualsevol escola planteja una sèrie de novetats i canvis que afecten tant el funcionament general del centre com el mateix procés d'ensenyament-aprenentatge desenvolupat quotidianament. Aquests canvis i adaptacions poden fer-se des de dos plantejaments generals que tenen una transcendència didàctica que es reflecteix en l'activitat real i pràctica del dia a dia.

## La lògica de la homogeneïtat versus la lògica de la heterogeneïtat

Per una banda, trobam en la pràctica dels nostres centres educatius la teoria dominant fonamentada en la recerca d'una suposada homogeneïtat en el grup-classe, que no existeix com a tal, que ignora la realitat demostrada i comprovada per tots que la diversitat és una expressió de normalitat. Els plantejaments educatius actuals, basats en aquesta lògica de la homogeneïtat, que imposa la realització de composicions uniformes, que dirigeix l'actuació didàctica a un inexistent alumne mitjà, amb la qual pretenen que tots aprenguin de la mateixa manera, amb les mateixes característiques i en un mateix moment i acció, és un model educatiu més preocupat per seleccionar, catalogar o classificar els alumnes, que per educar-los o formar-los. Aquest és un context en què únicament es valora l'adquisició de coneixements, en què la passivitat i la repetició són les constants, i que, en conseqüència, promou la competitivitat i la selecció, fonamentada en una mala interpretació del principi d'igualtat.

L'aplicació d'aquest model en la intervenció didàctica de l'escola es tradueix en una no-acceptació de la diversitat o en una interpretació errònia d'aquesta realitat manifesta: o bé es promou la falsa creença que és possible agrupar l'a-

lumnat de forma homogènia, o bé pensam que podem fer per als alumnes diversos, al marge del que plantejam per als alumnes no diversos o normals, interpretant que els diversos són aquells que presenten alguna dificultat o diferència significativa en relació a l'inexistent alumne mitjà. En aquest model no tenen cabuda els alumnes amb nee i únicament són una font de problemes i d'enfrontaments promoguts per una manca d'atenció i de diversificació en l'actuació didàctica a les aules. Els problemes i les dificultats d'aprenentatge són únicament responsabilitat i causa dels déficits que presenta l'alumne, ja sigui per unes capacitats limitades, ja sigui per causes familiars o socials, però sempre alienes al procés d'aprenentatge.

Enfront d'aquests plantejaments teòrics i didàctics, que no responen adientment a les exigències socials ni a la realitat manifesta en tots els àmbits de la societat —actualment ningú no posa en dubte que la diversitat és una realitat en tots els aspectes de la persona i present en el conjunt de la societat com un valor en alça—, plantejaments que han demostrat la seva ineficàcia i la seva poca flexibilitat per adaptar-se a les exigències dels alumnes actuals, es fa imprescindible obrir un període de reflexió i de recerca d'alternatives que possibilitin noves formes d'actuació docent i noves pràctiques educatives. La resposta a aquesta situació sorgeix a partir d'un plantejament distint d'anàlisi de la realitat: si la diversitat a les nostres aules és una realitat ineludible, cal cercar i aplicar estratègies didàctiques que permetin a tots els alumnes aprendre i participar en la dinàmica educativa, inclosos aquells que presenten nee. La qüestió actual és: què podem fer per tots els alumnes, perquè tots ells aprenguin de la forma més significativa possible, considerant que tots són diferents.

La lògica de la heterogeneïtat es troba en la base d'un procés d'intervenció educativa obert a la diversitat, que respon a les demandes de tots els alumnes, perquè reconeix i accepta les diferències individuals. En conseqüència, promou el desenvolupament d'estratègies pedagògiques que assumeixen les diferències no com un fet luctuós i problemàtic, sinó com una normalitat i un enriquiment de la realitat social i educativa de les escoles. Aquest enfocament de la pràctica educativa quotidiana no centra el

problema en l'alumne, sinó en el context interactiu que es planteja en el procés d'ensenyança-aprenentatge, el qual es fonamenta en la idea que l'actuació educativa a les aules ha de proporcionar experiències i activitats que permetin a l'alumne aprendre al màxim de les seves possibilitats. En aquest context sorgeix el concepte de necessitats educatives especials, que sovint mal interpretam o entenem com una forma diferent de referir-nos al dèficit dels alumnes, per això, ara, pensam que és important reflexionar sobre aquest concepte i extreure'n una sèrie d'aprenentatges que possibilitin una forma diferent d'enfocar l'actuació educativa a les escoles ordinàries, no pensant en el benefici d'uns determinats alumnes, sinó en la millora del procés aplicat al conjunt d'alumnes de l'aula.

El concepte de nee sorgeix a Anglaterra l'any 1978 (Warnock 1978) i es defineixen com aquelles necessitats educatives que requereixen:

a) La dotació de mitjans especials d'accés al currículum: equipaments, instal·lacions i/o recursos especials, la modificació del medi físic o tècniques especialitzades d'ensenyament.

b) La dotació d'un currículum especial modificat.

c) Una particular atenció a l'estructura social i al clima emocional en el qual es desenvolupa l'educació.

Aquest concepte no es limita a un canvi en la nominació dels termes, sinó que representa un canvi en la cultura educativa, en què no es defineixen ni un determinat subjecte ni un conjunt de dèficits més o menys greus, sinó que es posen a disposició del procés educatiu un conjunt de recursos i estratègies educatives dels quals l'escola disposa per respondre a qualsevol alumne com una línia continuada que va des de les necessitats lleus a les necessitats greus i que poden ser permanents o temporals en el desenvolupament de cada un dels alumnes.

L'aplicació a les escoles ordinàries de la lògica de la heterogeneïtat suposa l'acceptació tant del principi d'atenció a la diversitat com del concepte de necessitats educatives especials, elements que formen part d'una proposta alternativa que possibilita la participació real de tots els alumnes en la dinàmica promoguda a les aules, per tal d'aconseguir una ensenyança de qualitat, enfront del fracàs manifest de l'aplicació de la lògica de la homogeneïtat i de la ignorància que la diversitat és un valor i no un obstacle per al funcionament òptim de les aules i dels centres escolars.

## Models de suport i les seves implicacions educatives

El procés de canvi que iniciam des de la convicció de la necessitat d'adaptar les estructures actuals —caducades, rovellades i exhaurides— del model de l'escola tradicional a una escola democràtica, oberta a la diversitat on tenen el seu espai tots els alumnes —inclosos aquells que presen-

ten nee— necessita de forma ineludible un servei de suport que des de la col·laboració i l'assessorament pugui canalitzar els conflictes sorgits i ajudar l'equip docent a la recerca d'alternatives millors per a la situació creada. Aquest servei de suport inclou tant els professors de suport com el departament d'orientació, que s'emmarquen en un model d'actuació didàctica, que inclou també tots els professors de qualsevol de les matèries impartides. L'objectiu de tot servei de suport és primordialment que sigui útil i rellevant en un context determinat per facilitar el procés de canvi i de millora de l'escola. Representa una aportació significativa per avançar en la consecució d'una major qualitat en el procés d'ensenyança-aprenentatge.

Els serveis de suport apareixen en la dinàmica dels centres educatius i participen de la cultura dominant a cada escola en la qual estan immersos. Aquesta realitat provoca l'existència d'una ampla varietat de models de suport i de formes d'entendre aquest servei: segons els plantejaments teòrics i las pràctiques desenvolupades a cada escola, determinades per les actituds que tenen els professors i l'equip directiu. En aquest marc podem plantejar una doble possibilitat:

- Model terapèutic i compensatori: centrat en el dèficit i en les mancances que presenta l'alumne.

- Model curricular i preventiu: dirigit a tota l'escola per modificar el context i oferir respostes adaptades, adequades a les demandes reals de qualsevol alumne.

El model terapèutic i compensatori se centra en l'alumne amb nee com a objectiu únic de les seves funcions i es fonamenta en els dèficits atribuïts a l'alumne, que requereixen la intervenció d'un especialista per restaurar o recuperar les limitacions i les dificultats d'aprenentatge que presenta.

Aquest model manté unes connotacions mèdiques molt rellevants que han condicionat significativament els serveis de suport que s'apliquen a la realitat de les nostres escoles i que l'Administració potencia, tant en la nomenclatura utilitzada com en l'organització de la plantilla del professorat. Aquests models de suport s'entén com una resposta immediata, dirigida a alumnes concrets, amb la finalitat de la compensació o recuperació de les dificultats i problemes en l'aprenentatge, tractats de forma terapèutica en la perifèria de la intervenció educativa desenvolupada a les aules ordinàries. Els serveis de suport —professor de Pedagogia Terapèutica, Departament d'Orientació, professor de Compensatòria...— són els responsables dels alumnes amb nee, inscrits en el programa d'integració, i que treballen al marge del professor tutor a partir de l'elaboració d'un currículum paral·lel, independent del procés d'ensenyança-aprenentatge desenvolupat a l'aula amb el grup-classe. Aquest model de suport qualificat d'individual, de restaurador o de deficitari presenta aquestes característiques: (Hart 1992)

Investiga la naturalesa de les dificultats de cada nin i hi intervé per aconseguir que rebin l'ensenyament adient a les

necessitats i facilitar-los l'accés a un aprenentatge en totes les àrees del currículum. Això representa un model d'actuació en la pràctica que es caracteritza per: (Jordan 1994)

- Fragmentació de l'horari de l'alumne, perquè cada professional té molt delimitades les seves funcions i treballen independentment.

- El procés comença en la confirmació de les deficiències, que són el punt de partida per a l'etiquetatge.

- El diagnòstic del nin permet la categorització, que explica la seva ubicació fora de l'aula ordinària.

- El responsable de l'educació d'aquests alumnes és el professor de suport, en qui el tutor delega les seves responsabilitats.

El model de suport terapèutic i compensatori es fonamenta en el fet que els nins amb nee, per definició, necessiten alguna cosa diferent per realitzar aprenentatges i co-



brir les mancances que presenten en el desenvolupament, per això es planteja l'aplicació d'un programa paral·lel que es desenvolupa fora de l'aula ordinària, amb la fal·làcia que una vegada restaurada la deficiència podrà tornar a integrar-se al flux ordinari de l'ensenyament. Aquesta idea és falsa en si mateixa, perquè l'únic que s'aconsegueix en aplicar-la és allunyar cada vegada més l'alumne dels interessos i de la participació amb el seus companys, cada vegada és més lluny, és més difícil la connexió entre el que fan uns i altres, perquè a l'alumne amb nee no se li han ofert les experiències i activitats que facilitin i permetin una integració real. L'aplicació d'aquest model és contrària al programa d'integració educativa, perquè el que aconseguir és demostrar la impossibilitat de dur-se a terme.

El model de suport compensatori és coherent amb la lògica de la homogeneïtat i, en conseqüència, és contrari perquè impossibilita definitivament la integració o inclusió dels alumnes amb nee a l'escola ordinària. No podem assenyalar damunt els papers que preteníem una escola comprensiva i oberta a la diversitat, democràtica, amb resposta per als alumnes amb nee, si la fonamentem en la lògica de la homogeneïtat i promovem un model de suport compensatori, individual, és a dir, si potenciam la programació d'un currículum paral·lel fonamentat en els dèficits, com assenyala Hegarty, (1990, 2) no podem ser tan incoherents i promoure que "els nins que tenen alguna discapacitat, que de forma paradoxal són els que més necessiten l'educació, són els que menys probabilitats tenen de rebre-la".

• **El model curricular i preventiu.** Si plantejam la necessitat d'aconseguir una escola oberta a la diversitat, que inclogui els alumnes amb nee; si no estam satisfets amb el model d'escola que aplicam, perquè no respon de forma idònia a les necessitats dels nostres alumnes i ens crea una sèrie de problemes i dificultats que impedeixen el funcionament òptim de l'escola i obstaculitzen la consecució dels nostres objectius, quan som conscients de les incoherències, de les fal·làcies que promouen aquestes pràctiques, llavors tal vegada seria el moment de reflexionar sobre la pròpia pràctica i l'aplicació d'uns models caducats d'intervenció didàctica. Aquesta reflexió inclou el model de suport que es necessita per començar un canvi dirigit a la millora de l'escola i a la reducció dels problemes i dificultats actualment candents, al final és un model que augmenta la qualitat de l'ensenyament, que no es mesura pels resultats exitosos d'un grapat reduït d'alumnes, sinó pels nivells d'aprenentatge i el benefici formatiu de tots els alumnes, sense excepcions ni exclusions.

El suport deixa de ser individual i compensatori per obrir-se a una dimensió col·laborativa i institucional: col·laboració com a estratègia bàsica de l'actuació, i visió global del centre com a focus del treball. Aquest model de suport pretén oferir una resposta a la diversitat dels alumnes des del que és comú i ordinari a partir de les adaptacions del currículum, en què, com escriu Ainscow:

(1995, 35) "la nostra proposta té per finalitat crear una cultura a les escoles ordinàries que permeti atendre amb més flexibilitat a tots els nins de la comunitat. Gràcies a aquesta cultura, els professors veuran en els alumnes que presenten dificultats no un problema sinó un mitjà per aprendre a perfeccionar la pràctica".

El model de suport, que pensam que l'Administració hauria d'implantar i promocionar, es planteja com una intervenció educativa que té en el currículum el referent, que se sustenta en el treball cooperatiu de tot l'equip docent del centre, inclosos els serveis de suport. L'objectiu és cercar estratègies d'intervenció que procurin que tots els membres d'un grup-classe participin efectivament en les activitats proposades pel professor, i, alhora, donar tota l'ajuda possible i necessària a determinats alumnes.

Aquest model centrat en el currículum pot definir-se de la forma que presentam. (Hart 1992)

Ajudar a trobar les formes d'adaptar el currículum de forma que tots els alumnes —inclosos els que presenten nee— puguin participar i obtenir aprenentatges des de qualsevol àrea del currículum, d'acord amb les pròpies capacitats i nivells d'aprenentatge. La traducció a la pràctica d'aquest plantejament el proposa Jordan: (1994)

- El suport es dirigeix a tot el currículum de manera continuada.

- La responsabilitat és dels tutors, que compten amb la col·laboració dels equips de suport a la recerca d'alternatives educatives per oferir respostes adaptades.

- El punt de referència és el currículum ordinari i l'avaluació identifica els serveis i intervencions que es necessiten.

- La integració significa participació en la dinàmica de l'aula, amb el seguiment i la col·laboració dels serveis de suport i les modificacions necessàries del context.

Aquest model de suport tracta de col·laborar i cooperar amb el professor tutor i tot l'equip docent del centre per desenvolupar i establir estratègies, material i modalitats educatives que facilitin la inclusió de tots els alumnes en la dinàmica general de l'aula i del centre. Aquest model de suport exigeix un procés d'adaptació i de canvi en les actituds, teories o/i pràctiques, tant del propi servei de suport —professor de Pedagogia Terapèutica, Departament d'Orientació...— com dels professors tutors, que des del diàleg, la reflexió i la consecució d'un clima positiu de treball en comú puguin obrir un procés de canvi i innovació per a la millora de la pràctica docent a les nostres escoles.

El model de suport curricular potencia dos aspectes claus: per una banda, se centra en el context de les situacions d'aprenentatge que es presenten als alumnes perquè puguin aprofitar totes les oportunitats de cada activitat i/o experiència; per altra banda, el suport fa referència al conjunt de possibilitats i a la col·laboració entre professionals, per beneficiar no sols els alumnes amb nee, sinó el conjunt del grup-classe en el qual estan inclosos.

La implantació d'un model de suport curricular oposat al model compensatori es fonamenta en dues premisses fonamentals que contribuiran al canvi i a la millora del procés educatiu:

a) Un suport que participa activament en la cultura de l'escola està present en tots i cada un dels àmbits d'aquesta, amb la finalitat d'adequar les estructures i les actuacions a la nova situació.

b) Els professionals que realitzen aquest servei de suport no es presenten com a especialistes-tècnics que disposen de solució per a qualsevol problema, sinó com a assessor i col·laborador d'altres professors per aportar coneixements i experiències a la recerca de solucions des de la pròpia pràctica del professorat.

Aquest assessorament inclòs en la dinàmica general del centre ha de complir tres condicions bàsiques, assenyalada HANKO: (1993)

- Generar informació vàlida per als professors, que sorgeix de la pràctica quotidiana. Ha de ser útil.

- Mantenir l'autonomia d'aquests professors, que en qualsevol moment realitzen eleccions lliures respecte a la intervenció.

- Aconseguir un compromís personal en la resolució dels múltiples conflictes que es generen a les aules i al centre al llarg d'un curs.

Les característiques principals amb les quals ha de comptar un model de suport fonamentat en l'assessorament en el context d'una escola democràtica i oberta a la diversitat, que pretén educar i formar a tots els membres d'una comunitat, sense exclusions, poden especificar-se en quatre: (Muntaner 1997)

- **FORMACIÓ.** La tasca de l'assessor es ajudar els professors a proposar una resposta adaptada als alumnes amb nee des de l'educació ordinària. Aquesta formació té un punt de partida en l'experiència dels professors i en el coneixement del procés d'aprenentatge que tenen, des del qual l'assessor comparteix informacions per oferir un suport que ajudarà a comprendre la situació i capacitarà els professors per plantejar noves idees i constatar per si mateixos les qüestions, les dificultats sorgides en el dia a dia.

- **INTERVENCIÓ NO DIRIGISTA.** L'assessor planteja una relació d'equilibri entre aportar el coneixement professional i sol·licitar el coneixement dels professors, perquè aquests s'impliquin en l'anàlisi de la situació des de perspectives noves, per tal de poder comprendre millor la situació creada a l'aula i descobrir o crear alternatives per potenciar l'aprenentatge dels alumnes. L'assessorament es fonamenta en la potenciació d'un procés de reflexió conjunt, basat en la igualtat de tots els implicats, que es comprometen en una recerca conjunta d'alternatives operatives.

- **AUTONOMIA.** L'assessor realitza una funció d'ajuda i de guia per als professors, que tothora tenen la res-

ponsabilitat i l'autonomia per prendre les decisions que creuen més oportunes. El professor conserva el control de la situació i de la dinàmica de l'aula, sempre pren la darre- ra decisió, perquè la responsabilitat de tots els alumnes — inclosos els que presenten nee— és sempre seva. Però les decisions ara són el resultat d'una reflexió conjunta amb la participació d'altres professionals del servei de suport.

- **CONFIANÇA.** Augmentar la confiança en els professors és un dels principals objectius d'aquest model de suport, que pretén potenciar l'equilibri entre l'experiència del professor i el contingut del currículum, i modificar l'entorn per possibilitar una major i millor participació de tots els alumnes en la dinàmica de la classe, inclosos els que presenten nee.

Aquest model no pretén ni pot oferir un currículum paral·lel, ni tècniques especialitzades que solucionin totes les dificultats o problemes que es poden presentar als alumnes en l'àmbit de l'escola i/o de l'aula. Es tracta d'una intervenció amb els professors, que activa la reflexió i possibilita una aturada en la dinàmica quotidiana per pensar en relació a la nostra actuació docent, per tal de produir respostes i millorar-ne les actuacions que permetin la participació real de tots els alumnes en la dinàmica general del centre i de l'aula en igualtat de condicions, des del respecte a la diversitat.

Per acabar, voldria plantejar dos enunciats, perquè els professionals de l'educació i l'Administració reflexionin envers el model de suport amb què dotam les nostres escoles, ja que és un reflex del model d'escola que volem potenciar: una escola de qualitat, democràtica, oberta a tots, o una escola marginadora i segregadora, pensada únicament per a un grup d'elegits:

- No es tracta d'eliminar les diferències en la societat ni a l'escola, sinó d'acceptar-ne i respectar-ne l'existència.

- Ja que no tots els alumnes aprenen igual, la igualtat d'oportunitats en educació no consisteix a oferir els mateixos serveis a tots els alumnes, sinó a discriminar positivament aquells que necessiten diferents recursos per poder ser iguals. ◆

#### Referències

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- HANKO, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.
- HART, S. (1992). Evaluating support teaching. Booth, T.; et al. (Eds.), *Curricular for diversity in education* (pàg. 105-113). London: The Open University-Routledge.
- HEGARTY, S. (1990). *La educación de niños y jóvenes con discapacidades: principios y prácticas*. París: UNESCO.
- JORDAN, A. (1994). *Skills in collaborative classroom consultation*. London: Routledge.
- MUNTANER, J.J. (1997). La asesoría externa al Centro educativo como apoyo a la integración. *Actas XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén.
- WARNOCK REPORT. (1978). *Special Educational Needs. Report of committee of inquiry into the education of handicapped children and young people*. Londres: HMSO.





Universitat de les  
Illes Balears

# XXIII CURS INTERNACIONAL DE MÚSICA

**CANT, DIRECCIÓ CORAL i SEMINARI DE MÚSICA BARROCA**

**Del 24 al 31 de juliol de 1999**

**SEMINARI D'ÒPERA PER A CANTANTS I PIANISTES**

**Del 17 al 25 de juliol de 1999**

## CANT

Nivells inicial, mitjà i avançat

PROFESSORAT: Lambert Climent, David  
Mason, Carina Mora, Sandra McMaster

PIANISTES CORREPETIDORES: Yuko  
Mizutani, Marta Pujol.

DIRECTOR D'ESCENA: Peter MacFarlane

## DIRECCIÓ CORAL

Nivells inicial i mitjà

PROFESSORAT: Josep Ramon Gil-Tàrrega,  
Juan Luis Martínez

COR PILOT. Cantaires dels cors següents: Cor  
Madrigal de Barcelona, Orfeó Universitari de  
València, Coral Universitat de les Illes Balears i  
Turiae Camerata.

Monogràfic sobre la veu i la cançó (infants i joves)

PROFESSORAT: Elisenda Carrasco

## SEMINARI DE MÚSICA BARROCA ALEMANYA

(adreçat a cantants solistes, directors de cors, clavecinistes, organistes,  
pianistes acompanyants, violoncel·listes i violistes)

PROFESSORAT: Pierre Cao, Anne -Catherine Bucher,,Marion  
Middenway

## SEMINARI D'ÒPERA PER A CANTANTS I PIANISTES

PROFESSOR: Kamal Khan

DIRECTOR D'ESCENA: Peter MacFarlane

## INFORMACIÓ: Universitat de les Illes Balears

Oficina d'Informació

Campus universitari

Edifici Ramon

Tel.: 971 17 29 39

17 24 30

Servei d'Activitats Culturals (SAC)

[http://www.uib.es/secc6/sac/cursos\\_estiu99](http://www.uib.es/secc6/sac/cursos_estiu99)

Llull Edifici Sa Riera

Tel.: 971 17 24 06

## INSCRIPCIONS: Serveis administratius

Edifici Sa Riera. C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2.

07071 Palma (Balears)

Tel.: (9) 71- 17 24 00 / 17 24 06 / 17 24 10 / 17 24 13

Telefax: 17 24 01

Inscripcions: del 7 al 18 de juny de 1999

### Patrocini

Consell de Mallorca

### Col·laboració

Musicasa

Conservatori Professional de Música i Dansa  
de les Illes Balears

## V Colònies Musicals

**Del 5 al 10 de juliol (de 8 a 15 anys)**

### Informació

Universitat de les Illes Balears

Edifici Sa Riera

Serveis Administratius

C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2

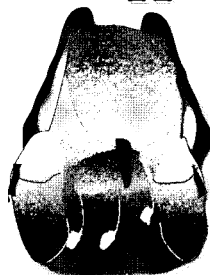
07071 Palma (Illes Balears)

Tel.: 971 17 30 14 / 24 13 / 24 10 / 24 00

Telefax: 971 17 24 01

## II Campus Instrumental

**Del 12 al 17 de juliol (de 8 a 17 anys)**



**Binicanella, 1999**

### Inscripcions

Del 31 de maig a l'11 de juny de 1999,  
als Serveis Administratius (de 10 a 13.30 h)

### Preus de matrícula

1 nin/nina: 35.000 ptes.

2 germans: 64.000 ptes.

3 germans: 96.000 ptes.

Per assistir als dos tornos: 64.000 ptes.



# Acció tutorial en situacions de conflicte: material didàctic

En aquest moment, des de l'Àrea de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la UIB i en el marc del conveni entre la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern Balear i la UIB, es treballa en la confecció d'un material titulat *Acció tutorial en situacions de conflicte*. Aquest material, dirigit als professors/tutors, està format per dos quaderns:

## 1. El Quadern del professor/tutor

En aquest quadern s'inclou la justificació teòrica de cada tema, s'intenta apropar al professor/tutor les idees més actuals i se l'anima perquè hi reflexioni. A més, s'ofereix suport bibliogràfic perquè pugui continuar formant-se sobre el tema. Finalment, també trobarà en aquests quaderns diferents activitats (qüestionaris, observacions, etc.) pensades per ajudar-lo a prendre consciència sobre la seva pròpia labor docent i guiar-lo en la reflexió sobre els possibles canvis a introduir-hi.

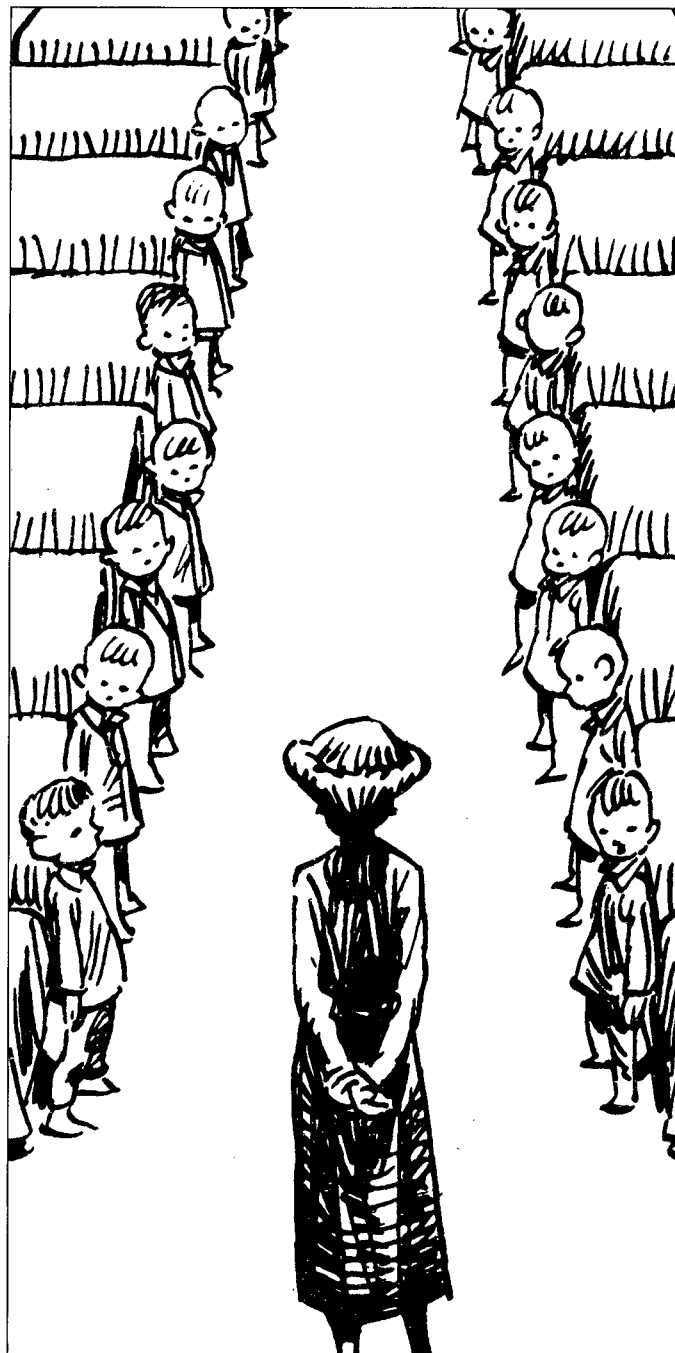
## 2. El Quadern de l'alumne

Aquest segon quadern està format per activitats que l'alumne haurà de realitzar, individualment o en grup, durant les hores de tutoria i sempre sota la supervisió del professor/tutor.

Quant al contingut, el material està dividit en tres grans mòduls, un per a cada trimestre escolar:

- Mòdul I: Com puc millorar la gestió i el control de la meua aula.
- Mòdul II: Com puc millorar l'atenció i la motivació dels meus alumnes.
- Mòdul III: Com puc afavorir les habilitats socials dels meus alumnes.

En aquests tres mòduls s'afegeix un annex pensat per a l'avaluació tant del treball realitzat pels alumnes durant el curs, com de les millores personals experimentades pel professor/tutor.



Comissió Organitzadora de la XVTEM

# Moviment d'Escoles Mallorquines

## 15 anys de bon camí



enguany va fer quinze anys de la primera Trobada d'Escoles Mallorquines, que es va fer a Lluc i en la qual varen participar els nou primers centres de Mallorca que feien l'ensenyament en català.

El Moviment d'Escoles Mallorquines es creava així per iniciativa de la CENC (Comissió per a l'Ensenyament i la Normalització del Català, acollida per l'OCB), amb la intenció d'intercanviar experiències, de valorar projectes comuns i, sobretot, de difondre la seva tasca pedagògica i normalitzadora a tots aquells centres educatius que encara no estaven prou motivats per iniciar l'ensenyament en la llengua pròpia.

Va ser una tasca molt dura per a aquells ensenyants i famílies convençuts de l'absoluta necessitat d'aconseguir una escola en català, vinculada a la terra, a la nostra cultura i tradició, en uns moments en què el suport per part de l'administració educativa i institucional era nul.

Però amb el seu esforç i il·lusió aconseguiren progressivament encoratjar-hi molts de centres (recordem que tres anys després de la Trobada ja eren seixanta-un els centres participants). Amb el temps han esdevingut una cita indiscutible per a tots aquells que creim en la importància de l'escola com a motor dinamitzador imprescindible en la normalització del català.

Lluc, Palma, Sóller, Artà, Alcúdia, Inca... han estat els escenaris de les diferents trobades, en què s'han tractat diferents temes com ara: la funció de les famílies en els projectes de normalització lingüística, l'estudi de l'entorn, els projectes lingüístics de centre, els hàbits lingüístics, la literatura, l'aigua tractada des de diferents punts de vista (medi, literatura, llengua...), temes que han estat plantejats en conferències, debats, exposicions... Cal destacar, també, l'activitat plàstica col·lectiva realitzada amb les aportacions de diferents centres participants, com a símbol d'una tasca conjunta basada en una filosofia educativa compartida.

Cada Trobada és una festa on hi ha present tota la comunitat educativa (professorat, alumnat i famílies), que, en un clima distès i participatiu, reivindica la total difusió d'un ensenyament de qualitat en català.

D'altra banda, des del Moviment d'Escoles Mallorquines hem participat sempre que ens ha estat possible en tot el procés de transferències educatives i l'hem seguit amb atenció, així com també la publicació dels diferents decrets i ordres referits a la llengua i l'ensenyament aprovats aquests darrers anys.

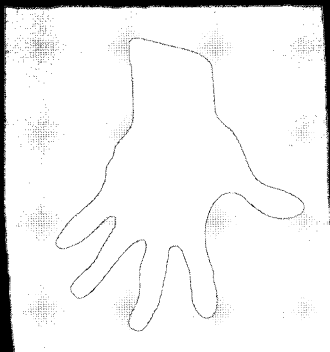
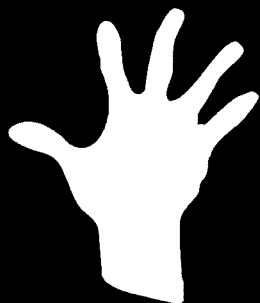
Ara, després de 15 anys, malgrat que ja siguin molts de centres que tenen com a llengua vehicular i d'ensenyament el català, encara és llarg el camí a fer. En aquests moments, els objectius que volem aconseguir amb les nostres reivindicacions són, d'una banda, l'acompliment de la normativa vigent i, per tant, la difusió total de l'ensenyament en català i, de l'altra, la qualitat educativa necessària que s'haurà d'aconseguir amb la dedicació de més esforç i de més pressupost.

Són molts els problemes que ens trobam avui dia: incorporacions tardanes de l'alumnat no catalanoparlant, fracàs escolar, manca de difusió del material en català, revisió del model lingüístic, actualització lingüística i didàctica del professorat... Cal en aquests moments una avaluació generalitzada del nivell de competència lingüística oral i escrita de l'alumnat.

Per tot això, és imprescindible la implicació, amb actuacions programades i contundents, dels responsables educatius corresponents en l'aplicació del PLC i, en definitiva, en el procés de normalització lingüística.

A patir d'aquestes valoracions, des del Moviment d'Escoles Mallorquines hem considerat que era un bon moment per plantejar una reflexió seriosa sobre la situació actual. I, amb aquesta intenció, hem organitzat el **I Congrés de Llengua i Ensenyament a Mallorca**, que té com a objectius principals:

- Fer una reflexió sobre l'estat actual de la llengua catalana en l'ensenyament.
- Renovar esforços, individuals i col·lectius, envers la recuperació de la nostra llengua i identitat, amb l'intercanvi d'experiències, amb la valoració de les necessitats i amb propostes clares d'actuació.



*15 anys de bon camí*

TR BADA D'ESC LES MALLORQUINES

- Reclamar de les institucions i de la societat en general el compromís de continuïtat de la normalització començada a l'escola.
- Aconseguir una escola de qualitat, autocentrada i en català.

També, com és habitual, s'ha organitzat la XV Trobada d'Escoles Mallorquines, amb el lema **15 anys de bon camí**, en la qual, aquesta vegada, l'activitat col·lectiva

consisteix en una llarga catifa que, a manera de camí, construït entre tots, reforçarà una vegada més els lligams que ens uneixen i servirà de pas per als darrers metres del Correllengua.

Estam decidits, a partir d'ara i més que mai, a ser part activa de la vida educativa de les Illes, i així estar presents en totes aquelles institucions i organismes relacionats amb el món educatiu. ♦

### Com es pot col·laborar amb la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació?

Les pàgines de la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació són obertes a les col·laboracions de les persones que hi puguin estar interessades. Els professionals de tots els nivells educatius podeu fer-nos arribar les vostres experiències i opinions sobre qualsevol tema relacionat amb la pràctica educativa.

Podeu fer-ho a les seccions Panoràmica, amb articles i reflexions sobre l'educació en general, i Didàctica, explicant aquelles experiències que, bé pel caràcter innovador bé per la seva eficàcia, cregueu que cal esmentar.

Els articles han de tenir una extensió d'entre quatre i sis pàgines DIN A4, escrites a doble espai, i han de dur un títol que en sintetitzi el contingut. Cal que lliureu

dos exemplars impresos de cada treball i, sempre que sigui possible, han d'anar acompanyats de l'article en suport informàtic (preferentment en l'aplicació Microsoft Word o, si no, WordPerfect).

Si voleu col·laborar amb nosaltres, feu-nos arribar els vostres escrits a:

#### Revista L'Arc

Institut de Ciències de l'Educació de la UIB  
C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2  
07071 Palma (Balears)  
Telèfon: 17 24 80  
Telefax: 17 24 01



Catalina MOREY SUAU  
Institut de Ciències de l'Educació. UIB

# Elisabet Abeyà Lafontana

## per tornar a contar contes... en esperanto



El seu primer llibre fou *La bruixa que va perdre la granera i altres contes*. Doncs, sense granera i tot, les seves bruixes han viatjat molt. Els seus nanets, gallets, anyellets, godinetes i dracs, ja parlen francès, suec, neerlandès, basc, asturià i castellà. I és que la seva obra ha estat traduïda a tots aquests idiomes.

La mare de tots aquests entremaliats personatges neix a Barcelona, tot i que des del 1974 viu en un paratge de conte: Bunyola.

A més d'escriptora és mestra d'educació infantil, psicològa i ha fet traduccions, d'entre les quals destaca les de les obres de Joan Mascaró, una de les persones que més admira.

Parlar amb ella és com tornar a casa després d'un llarg viatge: et transmet serenor, pau i conhort. És el tipus de persona que et plau d'haver conegut.

**Vostè ha viscut molt de prop el moviment de les Escoles Mallorquines. Ens podríeu fer una sinopsi del que ha representat i del que heu aconseguit?**

El moviment d'Escoles Mallorquines és un esforç de molta, molta de gent que ha volgut, ha cregut possible i, en certa mesura, ha aconseguit un ensenyament en català de qualitat. Sempre hi ha hagut la il·lusió d'anar-hi implicant més gent, més professors, més escoles, d'anar aconseguint l'acceptació de les famílies, de demostrar que l'ensenyament en català és condició de modernitat i de futur.

**I ara, quin futur li auguraríeu?**

Doncs, supòs que existirà mentre sigui necessari, mentre el col·lectiu del professorat senti la necessitat d'unir-se i fer pinya, de continuar demostrant que ensenyar en català és la manera d'ajudar els infants a sentir-se arrelats, a poder estirar els braços cap al món.

**Enguany simultàniament organitzau el I Congrés de Llengua i Ensenyament a Mallorca. Amb quina finalitat l'heu organitzat?**

Amb aquest Congrés es pretén donar força a la part de reflexió que sempre ha acompanyat el moviment d'Escoles Mallorquines i que a vegades ha quedat un poc tapat per la festa. Enguany volem festa i reflexió. Volem parlar en veu alta del que ens preocupa, de la situació de l'ensenyament en català, del que hem fet i del que ens queda per fer, de com ens hem d'anar adequant als canvis de la societat. Volem sentir tots els implicats i volem avançar junts

**Quan i on es fa la XV Trobada d'Escoles Mallorquines?**

A Palma, al Passeig Sagrera, dissabte, dia 8 de maig a les 16.30.

**Quines activitats ofertareu?**

A més a més del Congrés, que es clourà dissabte al migdia, hi haurà una exposició de material audiovisual i informàtic en català, i també activitats per als infants i la confecció d'una estora formada per molts bocins que s'hauran elaborat a cada escola i que simbolitzarà el camí realitzat entre tots durant aquests anys. L'estora servirà de pas a la flama de la llengua els darrers metres del Correl·lengua.

**Quan s'obre el termini d'inscripcions i a on es fa?**

El termini ja està obert. Tots els centres educatius i totes les associacions de pares n'han rebut informació. Als centres participants ja s'està elaborant el bocí d'estora per a la festa. Qui en vulgui més informació pot telefonar als matins al 971 760078.



“La llengua és la clau”?

La llengua és molt important. És la clau que ens obre les portes del món. Però no ens hem de quedar amb la llengua i prou. Crec que és hora que pensem què feim amb la llengua, què deïm, què sentim, què oferim...

El traspàs de les competències educatives i el decret de mínims ha esdevingut un veritable impuls per a l'ensenyament en català?

De moment no veig que sigui un impuls. Ho veig com un mínim reconeixement a la feina que des de fa molts d'anys ha dut a terme una part de la societat i especialment dels mestres. Potser serà un impuls per a tots

aquells que encara en dubtaven, que encara es pensaven que en castellà s'aprenien més coses... Tant de bo!

La seva filla i el seu fill pertanyen a una colla de castellers de Mallorca. Com els veis els castells, com un esport, com un joc o com una metàfora social, com diu P. Morey?

Si és un esport o un joc, no ho sé. Segons com t'ho miris pot tenir aspectes d'una o altra cosa. La metàfora de la vida tal com la veu Pere Morey, la trobo interessant, però a mi no se m'havia acudit mai fins que ell m'ho va explicar. Això que els més petits s'enfilin damunt els més grans i més forts li suggereix que en la societat qui sobresurt no sempre és qui té més possibilitats sinó el més *trepa*, qui s'aprofita de la força dels altres. Evidentment, és una comparació possible, però a mi, per deformació professional, perquè em sembla que els infants són el més gran que tenim, no se'm podia haver acudit mai. A mi m'havia cridat l'atenció l'aspecte solidari dels castells, aquesta possibilitat de construir entre tots una cosa que individualment no seria possible. I també la diversitat de constitucions físiques, la gent tan aparentment diferent que sol formar part d'una colla castellera. Això hauria de comportar el conreu d'uns valors solidaris que no sempre es dona perquè saps que en som, de complicats, els humans!

Les onades d'immigració no tenen excessiu respecte cap a les peculiaritats de l'illa. Quin grau de normalització lingüística creis que vivim?

El grau de normalització lingüística que vivim és molt de broma. Però crec que la immigració no n'és culpable. Quan una persona canvia de lloc de residència s'adapta al nou lloc amb allò que li és necessari per sobreviure, entès en un sentit físic, cultural i social. Si a Mallorca no li és necessari aprendre català per relacionar-se, ni tenir actituds de respecte cap al medi ambient... de qui és la culpa? Crec que més aviat l'hem de cercar entre nosaltres mateixos, que no tenim una capacitat organitzativa suficient i permetem que la nostra terra sigui governada per gent que no se l'estima.

El professor Josep Palou és sancionat amb la suspensió de dos mesos de feina i de sou i amb el canvi de lloc de feina.

Aquesta és una història que no m'agrada ni com comença, ni com es desenvolupa, ni com acaba. Amb



aquest càstig final infrangit per l'Administració, crec que no s'han tingut gens en compte les repercussions educatives del cas, o sigui, l'efecte que això hagi pogut tenir sobre els alumnes, que al cap i a la fi és el que ens hauria d'importar més. Jo em deman: si uns al·lots tiren pots pel cap d'un professor i així aconseguixen l'atenció de tot Mallorca, dels mitjans de comunicació i, a més a més, que castiguin el professor, què hauran après els alumnes amb tot això? Damunt quin cap deuen estar tirant pots ara? Amb això del canvi de lloc de feina crec que el professor Palou hi deu haver sortit guanyant. Deu estar molt més tranquil sense haver de veure cada dia uns companys que no el varen saber entendre ni una mica i no van mostrar amb ell la més mínima solidaritat.

#### Un Espai Mallorca a Barcelona i Müller a Palma i a Inca.

Està molt bé que hi hagi punts de comunicació entre Mallorca i Barcelona que suposin un intercanvi cultural. Això dels Müller, no ho sé, no hi he anat mai. A mi m'agraden les botiguetes de prop de ca meva, els espais comercials petits, el mercat del meu poble...

En aquests moments estan sorgint molts de grups que fan música en català que no aconseguixen el relleu, l'èxit i la popularitat necessaris. Què els manca?



Els manquen discogràfiques, distribuïdores, suport dels mitjans de comunicació...

“Els castellanoparlants són *fatxes* i els catalanoparlants independentistes”. Per vostè, hi hauria altres opcions?

Perdona, però aquesta pregunta és molt simplista. Hi ha més opcions que ser *fatxa* o independentista. I tant entre els castellanoparlants com entre els catalanoparlants et pots trobar tota la gamma d'ideologies. Jo ja he crescut un poc i sé que darrere les aparences i darrere les etiquetes hi ha persones amb tota la seva complexitat.

Avui dia gairebé no s'anuncien classes de boleros, jotes o mateixes. L'oferta en ball són les sevillanes. Potser les nostres danses ja no ens serveixen per expressar els nostres sentiments?

És clar que les formes d'expressió poden variar amb el temps. De tota manera, no crec que els boleros no serveixin i les sevillanes, sí. Això de les sevillanes ha estat molt imposat. Durant molts d'anys han estat símbol d'espanyolitat i ja sabem que hi ha estaments interessats a fer-nos sentir espanyols. Mira, sé d'un institut de Palma on s'obliga els alumnes a ballar sevillanes el mes d'abril dins l'assignatura d'Educació Física. No es demana als alumnes com volen expressar els seus sentiments. Se'ls obliga a ballar sevillanes i fora. I si no t'agrada, ja t'entendràs amb ton pare quan vegi les notes!

1.000 persones es concentren a Lluc per la II Trobada de l'OCB per reivindicar la unitat del català i per ajudar les comunitats castellanoparlants de Mallorca a integrar-se en la cultura mallorquina i a estimar i utilitzar el català com a llengua vehicular. “Només” 1.000 persones.

No ho trob tan poc. Pensa que això només és l'aperitiu de la Diada del mes de maig. No es pot pretendre que molts de mils de persones es mobilitzin moltes de vegades a l'any. Veuràs com a la Diada, dia 8 de maig, hi haurà molta més gent.

Podríem comentar ara una recent enquesta del CIS sobre l'ús de la llengua pròpia en comunitats bilingües. Els resultats obtinguts indiquen que els habitants de les Balears utilitzen el català un 57,7% més que a Catalunya, comunitat que moltes de vegades ens serveix de referent. Voldries fer-hi algun comentari?

Jo, en general, no crec gaire en les enquestes, perquè tenc alguns amics que per afany de no sentir-se controlats mai no contesten la veritat del que pensen. Però perquè es-





tiguem un poquet per sobre de Catalunya en gent que utilitza el català tampoc no és per botar d'alegria, perquè allà estan ben enfora d'una normalitat en l'ús de la llengua. I a més, aquest 57% de persones que utilitzen el català, quan l'utilitzen? Només a ca seva? Quan no els veu ningú?

Agafant els títols dels teus contes: *Què vols ser quan siguis gran?* i *Quin regal d'aniversari et faria més il·lusió rebre?*

Quan sigui gran vull ser una àvia marxosa, que encara sàpiga protestar, i de regal d'aniversari, tots em van bé, mentre siguin fets amb amor, per algú que m'estimi.

### Elisabet Abeyà enfront del ruixat de preguntes

1. Si ara us sortís un geni de dins una llàntia, quins tres desigs li demanaríeu?

Un capell que fa tornar invisible, un flabiol que toqui tot sol i una vareta màgica.

2. De quins dels seus assoliments estau més cofoia? I què més us agradaria assolir?

De ser mare dels meus fills. M'agradaria veure'ls créixer feliços.

3. Si no visquéssiu aquí i ara, on i quan us agradaria viure?

En un temps passat, sent dona, no m'ho vull ni imaginar, per tant, triaria un temps futur, posem la segona meitat del segle XXI.

4. Quines tres persones reals admirau més?

Gandhi, Zamenhof i el meu pare.

5. Els vostres herois de ficció preferits.

Sant Jordi, Opoton el Vell, en Patufet.

6. La vostra idea de felicitat és...

Gens original.

7. Us heu de gastar 10 milions en tres dies. Com ho faríeu?

A poc a poc, amb seny i amb alegria.

8. Quin fet de la Història General us hauria agradat canviar?

Totes les dictadures del s.XX.

9. Quin llibre teniu al capçal del llit?

*Llànties de Foc*, de Joan Mascaró.

10. Què hauríeu triat al lloc de Paris? (Hera: poder; Pal·les: saviesa; Afrodita: bellesa)

Pal·les.

11. Buda, Crist, Epicur, Horaci o Mahoma?

Un poquet de cadascú i una miqueta d'alguns altres. L'essencial és en comú.

12. Com voldríeu que us recordassin?

Cadascú com li vagi bé, i si ningú no se'n recorda, de mi, tant em fa si ja no hi som.

13. Com creis que serà l'ensenyament del futur?

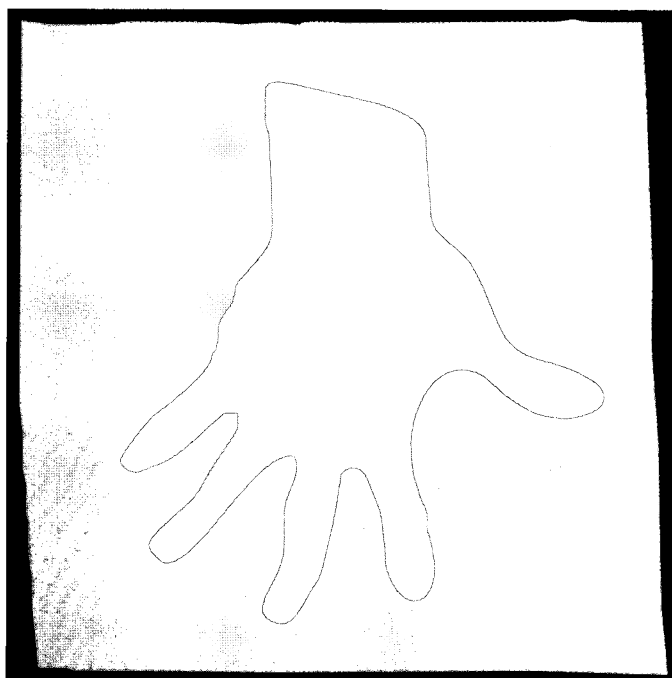
Més massificat.

14. I com voldríeu que fos?

Més humà.

15. Quina pregunta us hauria agradat que us fes?

La veritat és que ja m'ha bastat.



Gabriel GENOVART

## GERMANS DEL SOMNI (III)

*La nit del caçador, en el cor de les tenebres*

(L'univers dels somnis, els mites i els contes de fades en un film de culte) (1a part)

**I. Una pel·lícula singular i irrepètible**

uan tot just el cinema a penes acaba de complir el seu primer segle d'existència, s'ha intensificat l'exercici cinèfil de confectionar llistes de «les millors pel·lícules de la història...», relacions per a tots els gusts que han proliferat més que mai en aquests dos o tres anys darrers. En el global d'aquests inventaris sol figurar, quasi sempre en posicions de preferència, una obra excepcional que més d'un dels enquestats situa en un lloc d'honor de les seves predileccions cinematogràfiques: una pel·lícula estranya i torbadora, un d'aquests «films malleïts» i inclassificables que, en el moment de la seva estrena, l'any 1955, no va constituir precisament un gran èxit entre el públic, però que avui ningú no dubta que és una obra absolutament genial i inimitable. Es tracta de *La nit del caçador* (\*), l'única pel·lícula que va dirigir el famós actor anglès Charles Laughton, un dels histrions més cèlebres del setè art i que, per aquesta sola obra, mereix amb tota justícia un lloc de privilegi entre els màxims creadors de la història del cinema. Qualsevol amant de l'art cinematogràfic no dubtaria avui a subscriure sense cap reserva l'opinió de Pere Gimferrer quan afirma que *La nit del caçador* és «un film de poesia única» i que el seu realitzador, Charles Laughton, «sembla estar en possessió d'un secret oblidat per sempre i que tal vegada mai més no torni aparèixer en el cinema del futur».

I és que, amb independència del sorprenent talent creatiu d'un realitzador que fou capaç de convertir la seva única obra en un inspirat exercici d'estranya alquímia cinematogràfica —amb la fórmula gairebé secreta d'una inigualable poesia feta de llums i de fosques—, cal plantejar-se quines són les raons més profundes que fan de *La nit del caçador* una pel·lícula tan fascinadora.

En la nostra opinió són aquestes tres:

1) Tot i que moltes pel·lícules (o, si més no, seqüències de moltes pel·lícules) semblin autèntiques vivències oníriques, no hi ha cap obra cinematogràfica que s'acosti més que aquesta al món dels somnis i que encerti a re-

crear moments d'un onirisme més pur, més bell, més líric i, a la vegada, més absolutament aterridor.

2) Cap altra pel·lícula ha encertat com aquesta a plasmar en imatges l'atmosfera opressiva dels terrors fonamentals dels contes de fades, sempre tan propers a l'espès territori dels somnis.

3) Cap obra cinematogràfica ha superat tampoc *La nit del caçador* en la recreació dels temors soterrats de la infantesa, nascuts dels conflictes emocionals de la seva vida afectiva. Laughton dirigeix una mirada plena de tendresa sobre el món de la infància (i sobre la infància maltractada), però, alhora, obre de viu en viu, de manera implacable, la psique infantil per oferir-nos una imatge dura i descarnada d'un món suposadament ple de candor i innocència. (En aquest sentit, bé es pot dir que el seu film constitueix un autèntic estudi de psicologia, potser la millor obra que ha donat el cinema sobre l'ànima profunda dels infants i de les complexes relacions d'aquests amb els adults).

Tot plegat contribueix a fer de *La nit del caçador* aquesta pel·lícula que, com ha assenyalat Claude Beylie, «ens deixa embriagats per una estela de dolcesa i crueltat mesclades, de pànic i melancolia, de terror mòrbid i esperança estremida».

**II. La gestació d'una obra d'art**

*La nit del caçador* és el resultat de l'adaptació d'una novel·la de Davis Grubb a guió cinematogràfic portada a terme pel guionista —i també novel·lista— James Agee. En el procés d'adaptació de l'original literari intervingueren constantment, amb suggeriments i aportacions enriquidores, tant el propi autor de la novel·la com el que havia de ser el realitzador de la pel·lícula, és a dir, el mateix Charles Laughton. Es pot considerar, per tant, que la concepció final de l'obra fou el resultat d'una autèntica labor d'equip.

La sinopsi argumental és la següent:

• L'acció transcorre en l'oest mitjà dels Estats Units, a l'inici dels anys trenta, en plena època de depressió, en el comtat d'Ohio i a la ribera del riu del mateix nom.



Un dels fotogrames més bells i terrorífics de *La nit del caçador*: altre cop el rectangle lluminós de la pantalla cinematogràfica sembla convertir-se en el reflex especular d'un somni paorós

• Una família humil que viu en un dels petits poblats riberencs, la família Harper, composta pel cap de la mateixa, Ben Harper (Peter Graves), la seva esposa Willa (Shelley Winters) i dos infants petits, un nin i una nina, John (Billy Chapin) i May (Sally J. Bruce), de deu i cinc anys respectivament, travessa una situació d'extrema necessitat com a conseqüència de la depressió econòmica que ha sumit el país en la misèria i ha empès multitud d'infants a l'exercici de la mendicitat

• Ben Harper, per salvar la família d'aquesta indigència i de la fam els seus infants, perpetra l'assalt d'un banc a mà armada. S'apodera d'un botí de deu mil dòlars, però en la refrega que segueix l'atrancament causa la mort de dos agents de l'autoritat. Per tots aquests delictes serà detingut i condemnat a morir a la forca.

• Abans de ser empresonat, Ben Harper ha aconseguit entregar als seus dos infants el botí de l'assalt: el feix de diners robats, que amaga a l'interior d'una pepeta de pedaç, la inseparable joguina de la seva filla May. Fa jurar als fills que mai no revelaran a ningú —ni tan sols a la mare— aquest amagatall i que guardaran els diners per fer-los servir d'una manera útil quan siguin majors.

• Entretant hem conegut ja, des de les primeres imatges de la pel·lícula, la figura sinistra de Harry Powell (Robert Mitchum), un predicador pervers i psicòpata, permanentment vestit de negre, que recorre les deprimides regions de l'Ohio, i que alterna les seves prèdiques fanàtiques (amb les quals sovint aconsegueix enlluernar els vilans dels llogarets) amb la seducció de viudes incautes i solitàries, a les quals roba els seus estalvis després d'haver-les assassinat. (Amb els diners que aconsegueixi reunir, el paranoic predicador projecta aixecar un temple al —com ell en diu— «Senyor Jehovà»).

• El pare de les dues criatures i Harry Powell van a parar a la mateixa cel·la: el primer en espera de la seva execució, i el segon pel delictes menor de la substracció d'un automòbil (puix la policia desconeix encara que sigui l'autor de tot el rosari de crims que han semblat de mort la vorera del riu).

• Una nit Ben Harper, somniant amb veu alta, està a punt de revelar a Powell l'amagatall dels diners. No arriba a fer-ho, però ja ha donat pistes al predicador, el qual, pel que ha pogut escoltar, ha quedat convençut que els deu mil dòlars del robatori romanen ocults a qualche



Dos infants, que semblen trets d'un conte dels germans Grimm, es veuran obligats a travessar una llarga nit plena de perills per escapar del setge d'un perseguidor implacable.

lloc en el domicili dels Harper i abriga la sospita que són els infants els dipositaris d'aquest secret.

- Després de l'execució de l'infortunat Ben, el predicador Powell, un cop ha complert la seva curta condemna, es dirigeix, tan aviat surt de la presó, a la casa de l'ajusticiat, amb el decidit propòsit d'apoderar-se dels diners robats. Utilitzant totes les seves trampes d'embaucador i hipòcrita, atreu la mare dels infants, es casa amb ella i, per tots els procediments, tracta d'esbrinar on paren els diners. Es troba emperò amb el rebuig i la resistència del petit John (el qual, des del primer moment que ha conegut el predicador, n'ha desconfiat, s'ha resistit a acceptar-lo com a futur padastre i es manté fidel al jurament fet al pare difunt).

- Quan la mare dels infants arriba a advertir quines són les autèntiques intencions del pèrfid Powell, aquest la mata, llança el cadàver al riu i fingeix davant els veïns que l'esposa ha fugit i l'ha abandonat. Ara ja es troba sol amb les dues criatures, decidit a fer-los confessar el seu secret, encara que sigui fent ús de mitjans violents.

- Els menuts, no obstant això, aconseguen en principi burlar el criminal i escapolir-se de les seves urpes (tot desconeixent encara que la seva mare ha estat assassinada). A partir d'aquest moment, l'acció de la pel·lícula es converteix en un setge implacable i al·lucinant: l'ominosa i nocturnal persecució de les dues indefenses criatures per part del paranoic predicador, convertit en l'ominós caçador de la nit. John i May escapen, riu avall, en una barqueta, seguits sempre per l'ombra sinistra del predicador, el qual, amb un cavall que ha robat, segueix també la vorera del riu, disposat a matar els infants tan aviat els pugui aglapir i apoderar-se dels diners (que ja sap que són a l'interior de la pepeta de pedaç de la qual no se separa per res la petita May).

- Seguint el corrent del riu, John i May, després d'avataros diversos, arriben just a la vora de la caseta on viu

la viuda Rachel Cooper (Lillian Gish), una humil velleja que recull i protegeix els infants orfes i abandonats.

- Rachel Cooper, tan fràgil de físic com forta i decidida d'esperit, plantarà cara al diabòlic perseguidor, fins a aconseguir que la policia el capturi i la Justícia passi comptes amb ell per tots els crims que ha comès.

- Harry Powell serà condemnat a mort —també a la forca— i els dos petits orfes quedaran confiats a la protecció de la bona velleja del riu.

Sobre aquestes senzilles bases argumentals, Charles Laughton construeix una obra absolutament màgica, feta amb la més pures essències de la poesia visual i el lirisme silent heretats del període mut del cinema; una pel·lícula en la qual cal destacar, de manera molt especial, l'extraordinari tractament fotogràfic de la imatge degut a Stanley Cortez —un autèntic geni en la creació d'atmosferes lluminoses—, el qual, interpretant fidelment les intencions del realitzador, aconseguix tot un repertori d'efectes plàstics increïbles que fan de *La nit del caçador* una pel·lícula d'una bellesa visual com poques vegades s'ha vist en el cinema i li confereixen aquesta estranya sensació que quasi sempre transmet el clarobscur de la seva fotografia d'un portentós blanc i negre: la sensació que és una pel·lícula, com assenyala Tomás Fernández Valentí, feta d'ombres que semblen vives i de llums que semblen mortes. Com diu també el crític Quim Casas, «La nit del caçador és un film assumidament en blanc i negre, una pel·lícula feta d'ombres i de tenebres, de claroscurs que delimiten la frontera entre la llum i l'angoixa; és un film sobre la por, sobre un terror material i físic que està més enllà del que normalment, i més en aquests darrers temps, reflecteix el cinema».

A tot això cal afegir la interpretació memorable de Robert Mitchum (possiblement en la millor interpretació de la seva carrera de grandíssim actor), la de la sempre esplèndida Shelley Winters i de la dolça Lillian Gish (la presència de la qual és tot un homenatge al cinema mut), i de tot l'equip interpretatiu en general, magistralment dirigit sempre per Charles Laughton. Finalment, ens hem de referir a una banda sonora extraordinàriament aconseguida de Walter Schumann, en la qual, a la partitura expressament escrita per a la pel·lícula, es mesclen, en els moments més escaients, diversos temes populars (cançonetes infantils, cançons de bressol, himnes i salms religiosos...) que, com assenyala Fernández Valentí, «aporten nous matisos a un film que fa de la música un vehicle per a segones, terceres o més lectures d'una obra mestra sempre esmunyidissa i inclassificable que en cada nova visió sempre sembla resistir-se a revelar tots els seus apassionants secrets». Com observa Miguel Marías, a la pel·lícula de Laughton es poden detectar rastres, però mai imitacions, de cineastes com Victor Sj"strom, Stroheim, Murnau, Dreyer, Vigo, Sternberg, Jean Renoir, John Ford, Fritz Lang, Orson Welles i Luis Buñuel; ecos literaris d'Allan Poe, Steven-

son, Lautréamont, Mark Twain, Hawthorne, Lewis Carroll, Herman Melville, Joseph Conrad o Faulkner, i de pintors com Andrew Wyeth.

Amb tota raó, s'ha qualificat aquesta pel·lícula com «una de las ensoñaciones más personales e impactantes de la historia del cine».

Tindrem ocasió de veure-ho seguidament.

### III. L'atmosfera dels somnis

*La nit del caçador* és essencialment una pel·lícula sobre les pors de la infantesa, que són les pors que apareixen en els contes i sovint també en els somnis; les pors que neixen de les fantasies secretes que interpreten l'estrany món dels adults sota el signe del perill i de l'amenaça. Com assenyala el mateix Quim Casas, a la nit del caçador la por neix de totes les coses: de la llum, de la fosca, del silenci, de la veu d'un home, d'una persecució, de l'aparent indefensió d'una anciana i uns al·lotets davant un adult, de les ombres projectades sobre les parets, d'un soterrani, d'una casa, d'una cançó... «Tota la pel·lícula —escriu Casas— està marcada per aquesta contenció, per aquest tractament intel·ligent de Laughton sobre el concepte del terror, i intenta que aquest neixi en cada pla d'elements quotidians, assimilats per l'espectador sens pensar en la seva possible doble finalitat. Dues cases aïllades en el camp, una pepa, un caramull de diners i un vestit negre són els condicionaments del terror que viuen dos infants durant un temps breu, que els portarà de la mort dels seus pares i l'enfrontament directe del perill de la pròpia mort, fins a la pau aparent que confereix una agradable anciana protegint uns orfenets».

La pel·lícula de Laughton és tota una reflexió sobre aquests fantasmes de la infantesa que sorgeixen dels sentiments contraposats que pot experimentar un infant de deu anys —la narració està en bona part centrada en el punt de vista del petit John— en relació a la figura del pare i davant el trauma que suposa contemplar com aquest és detingut violentament per la policia i saber després que ha estat ajusticiat a la forca com un delinqüent perillós. Si en un moment o altre de la vida, com ha posat al descobert la psicoanàlisi, tot infant pot haver sentit, més o manco intensament, el desig de la desaparició física del progenitor del mateix sexe (perquè l'interpreta com un rival amorós en relació al progenitor del sexe contrari, primer objecte de fixació libidinosa), quan aquesta desaparició s'arriba a produir, i més si és d'una manera traumàtica, tal cosa ha de provocar necessàriament la reactivació de tots aquests sentiments, plens d'ambivalència, que marquen l'evolució afectiva de la infantesa. Amb el llenguatge dels somnis i el llenguatge dels contes, *La nit del caçador* conta, fonamentalment, aquesta història commovedora. El tràgic destí d'Èdip, la «vella maldició de l'oracle» —que diria Freud—, roman suspesa, de principi a fi, sobre l'acció dramàtica narrada



Com molts de contes de fades, *La nit del caçador* comença amb l'allunyament o l'eliminació física d'un dels progenitors. En el fotograma, una de les primeres seqüències de la pel·lícula: un pare, davant la mirada del seu fill de deu anys, és detingut pels federals i serà condemnat a morir a la forca.

en la pel·lícula, com l'ombra del record del pare penjat a la forca. Una acció dramàtica centrada en el conflicte d'un infant que experimenta la presència del predicador-padastre com un doble tenebrós i venjatiu del pare mort (que ve a ser tant com dir la personificació dels seus sentiments de culpa). Com si desemmascaràs brutalment els sentiments més amagats, aquest «doble» porta tatuades, a la mà dreta i esquerra respectivament, a raó d'una lletra per falange, les paraules claus d'un conflicte etern: love/hate (amor/odi), les paraules que expressen una dualitat tan antiga com les pulsions i els sentiments de la psique humana, aquestes pulsions i aquests sentiments que nodreixen els somnis, els mites i els contes infantils. O una fantasia com la d'aquesta pel·lícula, les imatges de la qual semblen arrabassades no se sap molt bé si de les pàgines més paoroses d'un vell conte o del més terrorífic dels malsons.

Ja des de les primeres imatges *La nit del caçador* ens submergeix en l'atmosfera subjugant d'un somni, a través d'una de les obertures més fascinants de la història del cinema: el pla sobrenatural d'un irreal cel estrellat sobre el qual se sobreposa el rostre de Lillian Gish. A continuació, sobre aquest mateix cel irreal apareixen els rostres d'uns al·lotets, com si formassin una orla de petits angelons. Després, d'aquest cosmos quasi d'*atrettzo*, comparable al de Frank Capra de *Qué bello es vivir!*, sorgeix, en *off*, una misteriosa i premonitòria cançó de bresol:

*Somnia, petitó, somnia.*  
*Somnia, petitó meu, somnia.*  
*Encara que el caçador de la nit*  
*ompli el teu cor d'esglai,*  
*la por no és més que un somni.*  
*Somnia, petitó, somnia.*



El film de Charles Laughton constitueix un autèntic estudi de psicologia; potser la millor obra que ha donat el cinema sobre l'ànima profunda dels infants i les complexes relacions d'aquests amb el món dels adults.

Després, la que apareixerà més tard com la velleta salvadora del riu (podríem dir gairebé l'equivalent a la figura d'una bona fada dels relats meravellosos) s'exclama amb aquestes paraules de les Sagrades Escripures: Desconfiau dels falsos profetes que es cobreixen amb la pell d'un xotet, però que a dintre són ferotges com a llops, paraules que l'espectador associarà amb la figura del fals predicador tan aviat el conegui, a la vegada que també, de manera més o manco inconscient, amb el que són alguns dels més clàssics agressors en els contes de fades: el llop acarnissat, l'ogre o gegant devorador o qualsevol altre dels perseguïdors implacables i diabòlics de les nits oníriques dels relats meravellosos.

A mesura que transcorre la pel·lícula, la sensació de fantasmagoria es va fent progressivament major i més i més densa l'atmosfera de somni en la qual està immersa, des del començament fins al final, *La nit del caçador*. Però cal destacar alguns moments singulars en els quals aquest onirisme assoleix graus de vertadera excelsitud:

### 1) El visitant nocturn

Cau la nit, i John i May es troben sols dins l'habitació que comparteixen. La cambra està en penombres i els dos infants se senten deseparats i confusos perquè el pare ha estat ajusticiat i la mare és incapaç de donar-los la sensació de seguretat i de protecció que ambdós necessiten en aquesta situació d'angoixa. (Poc abans, en uns plans intercalats, hem vist com un tren quasi tan negre com la fosca de la qual emergeix —tot un anunci de la presència del Mal— porta a Harry Powell en direcció a la llar dels Harper, llançant, la locomotora, una fumassa densa i obscura que reforça aquesta impressió de l'amenaça i del perill que s'acosten). Abans de dor-

mir, May li demana al germà que li conti un conte, i John, clavant la mirada en el rectangle de llum que contra una de les parets de la cambra projecta des de l'exterior de la casa, a través de la finestra, un fanal de gas, inventa una història, improvisa un conte a través del qual expressa la situació que viu i dona sortida als seus conflictes interns, mentre contempla amb una mirada obsessiva, quasi perduda, el quadre de llum projectat a la paret per la claror que entra de fora.

El conte de John diu així:

• Hi havia un rei molt ric que tenia un fill i una filla. Vivien junts en un castell a Àfrica. Però un dia uns homes dolents se'n portaren el rei. I, abans d'anar-se'n, el rei li digué al seu fill que matàs tots els qui intentassin robar-li el seu or. Poc temps després, tornaren els homes dolents i...

En aquest moment, omplint tot el rectangle de llum, apareix projectada a la paret la silueta d'una ombra esgarrifant: la del malvat que acaba d'arribar (el cap del predicador, tocat amb el seu inseparable capell d'ala ampla, distorsionat per la claror del fanal). Impressionat per aquesta aparició sobtada, John interromp la narració, just quan acabava de fer referència al retorn dels homes malvats. Plena d'espant, May assenyala amb el dit l'ombra paorosa de la paret, i John, guaitant per la finestra, veu defora, dret al costat del fanal, el tenebrós predicador que cantusseja un himne religiós.

I és en aquest precís instant, just quan el nin contempla des de la finestra la figura negra i estàtica de Powell, a uns pocs metres de distància, darrere la fràgil estacada de fusta que envolta la petita casa, en el redol de llum del fanal de gas, que la pel·lícula assoleix un d'aquests moments excepcionals en el qual la imatge cinematogràfica sembla esdevenir la plasmació pura d'una d'aquestes vivències que únicament poden experimentar-se davant els fantasmes que apareixen en el curs dels nostres somnis. En un moment o altre de les nostres vides —probablement a la infantesa (i tal vegada reiteradament)— tots hem somniat quelcom molt semblant: un visitant nocturn, una presència maligna, aguaita calladament i amenaçadora, (potser fins i tot mig burleta), no gaire enfora d'allà on dormim. Davant aquesta seqüència de *La nit del caçador*, en la qual la pantalla sembla quedar convertida en l'emmirallament d'un somni, és probable que molts d'espectadors hagin experimentat l'estranya sensació del *déjà vu*. O millor dit, en aquest cas, *déjà rêvé*.

### 2) La persecució

Hi ha també en els nostres somnis aquesta situació típica, d'intensa angoixa, en la qual ens sentim víctimes d'una persecució. Voldríem córrer i fugir, però no podem fer-ho perquè sembla que tant nosaltres com allò que ens persegueix (persona, animal o quelcom indefinit) ens trobam dins una pastositat viscosa que ens trava



Els terrors de la nit, les pors dels contes i els fantasmes dels somnis estan presents en aquesta pel·lícula.

les cames i que, alhora que no ens permet escapar-nos-en del tot, impedeix igualment que ens arribi a atrapar el nostre perseguidor.

A la pel·lícula de Laughton hi ha dues seqüències que expressen aquesta experiència, enormement anguniosa, com mai abans o després no ho ha fet el cinema.

Una d'elles és la seqüència del soterrani, quan el predicador, després de maltractar físicament els dos germans, aconsegueix arrabassar-los el secret de l'amagatall dels diners. Llavors, com en els contes de fades, l'astúcia del dèbil (en aquest cas del petit John, que provoca la caiguda sobre el cap de Powell d'una postissada) permet els dos infants burlar el seu agressor i escapar momentàniament de les seves mans. Els dos menuts pugen, a corre-cuita, l'escala del soterrani, que tot i essent curta sembla fer-se inacabable; Powell es refà i els pitja darrere; mig atordit pel cop, ensopega i cau; així com pot, s'aixeca i estira els braços, crispades com a urpes les seves mans, agaf no agaf els infants... I en aquest moment, sense que el realitzador de la pel·lícula recorri a cap fàcil recurs (com ralentitzar la imatge, la congelació del fotograma o res per l'estil), crea no se sap molt bé com, fixant-la en una mínima fracció de temps, la ins-

tantània d'un somni: aquesta sensació opressiva i indefinible tan característica de l'experiència de persecució en els malsons.

L'altra seqüència, que segueix quasi immediatament l'anterior i que produeix una sensació molt semblant, és la del moment en el qual els dos infants, encaçats per Powell, arriben a l'indret del riu on roman varada la fràgil barqueta que ha de ser la seva salvació. Mentre intenten a tota pressa amollar l'amarra, el predicador ha arribat ja a la vorera del riu, enmig de la fosca, avança rabiós cercant aglapir-los. Però les plantes del sotabosc, travant-li el pas, li impedeixen assolir el seu objectiu. Quan Powell arriba a l'aigua, John, amb prou esforços, ha aconseguit separar amb el rem a penes uns metres la barca de la vorera. Cegat per la fúria, el predicador es llança al riu, però el llot de les aigües li impedeix atrapar la menuda embarcació que se li escapa per poc, per molt poc..., i amb ella, els diners estotjats dintre la valuosa pepona que estreny entre els seus braços la petita May. El predicador, impotent, emet un bramul de desesperació, mentre clapoteja en les aigües pantanoses que li dificulten l'avanç. May, des de la barca, estén el braç per assenyalar amb el ditet índex de la mà esquerra —el ma-





Una obra cinematogràfica de clarobscur intensos, feta d'ombres que semblen estar vives i de llums que pareixen mortes.

teix gest amb el qual havia assenyalat l'ombra de Powell projectada a la paret de l'habitació— aquella bèstia que sanglota i bramula en el llot, mentre contempla amb desesperació com la presa se li escapa lentament. I en aquest moment, en el qual la petita May assenjala la presència del perseguidor, remolcant-se en el fang, enmig de les tenebres, una altra vegada sembla que per una fracció mínima de temps la imatge quedàs detinguda per convertir un altre cop la pantalla cinematogràfica en el pur reflex especular d'un somni. Just en aquest punt del malson la tensió és tan insuportable que reclama, a crits, el despertar.

### 3) El descens pel riu

Però a *La nit del caçador* el somni continua. Després del crit histèric de Powell, assistim a una sèrie de seqüències que es poden comptar entre les més belles de la història del cinema i que serveixen pel relaxar momentàniament la tensió dramàtica. Sota un candorós i surreal cel estrellat —per l'estil del que hem vist al començament de la pel·lícula—, els germanets van baixant pel riu, mentre que els animalons que habiten aquells voltants sembla que els contemplen des de la vorera. El realitzador crea així aquesta sensació d'animisme tan pròpia dels contes (i en ocasions també dels somnis) per la qual els animals s'impliquen en l'acció o en la peripècia dels humans. En un pla meravellós, en semipicat, se'ns mostra a través de la tela d'una aranya la barqueua que solca suaument la plàcida superfície del riu platejada per la llum de les estrelles. Aleshores és quan May comença a cantar, molt dolçament, el tema *Pretty Fly*, una cançoneta infantil:

*Això era un moscardó polit  
casat amb una mosqueta polida...*

Mentrestant veim, a la vorera del riu, un granotet (que, com l'aranya, és també un caçador de mosques); després, una tortugueta, dos conillets..., una geneta que devora un ocelló que sembla que acaba de caçar.

I la barqueta segueix, corrent avall, per un riu que serpenteja al llarg d'un bosc animat per tots els ecos i els saluets d'una nit plena de misteri. I sobre totes aquestes remors de fons, la veu de la menuda que continua cantant la seva cançó dolça i trista a la vegada, una cançó que ve a ser com l'expressió de l'estat en el qual es troben els dos germans perduts enmig de la nit:

*Però un dia el moscard  
se n'anà volant.  
Tenia dos fillons polits  
que també se n'anaren volant.  
Se n'anaren volant  
cap al cel,  
cap a la llum.*

Ens trobam sens dubte davant algunes de les seqüències més elaborades de la pel·lícula. Laughton sembla haver seguit aquí, molt escrupolosament, les indicacions de Davis Grubb, l'autor de la novel·la:

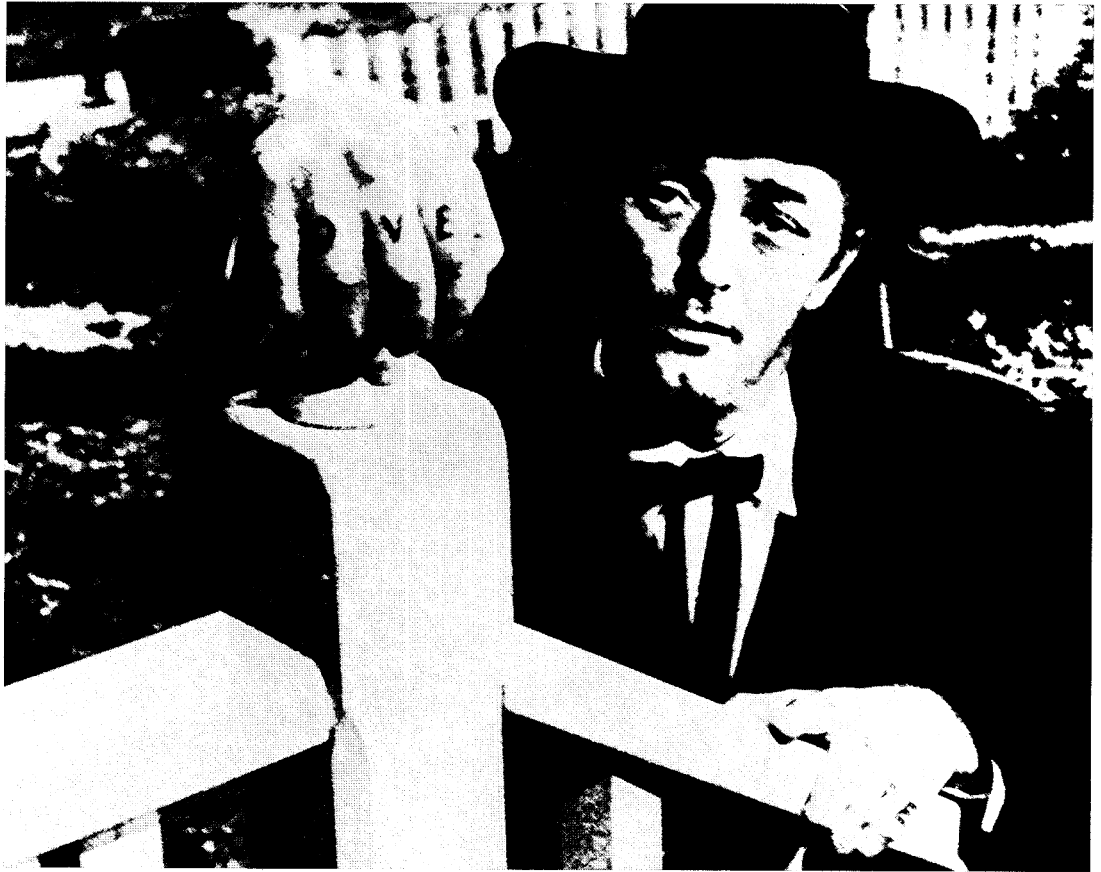
«El passatge del descens per l'Ohio —li havia escrit aquest— ha de ser líric i fluctuant (...) El principi del viatge ha de ser beneït i líric, així com de relaxació dramàtica. Voldria que el públic sentís el riu com a quelcom maternal i protector que proporciona auxili i seguretat. Voldria que l'estimassin tant com l'estim jo o com l'estimen els nins. El riu ha d'abrigar literalment aquesta seqüència de manera ampla i generosa. Per tant, crec que a la vorera hem de mantenir un perill brutal, viu i en permanent aguait».

I aquest perill està expressat, en efecte, per la presència d'aquells animalons més indefensos —les petites mosques, els ocellons, els conillets...— que poden ser la fàcil presa d'un depredador nocturn, com els infants ho poden ser, en qualsevol moment, del malvat padastre, que, amb el cavall robat, segueix el rastre dels dos menuts, vorera-vorera riu, com un genet de la mort.

### 4) El genet de la nit

I arribam així a la que és tal vegada la seqüència més bella, la més lírica i la més onírica de *La nit del caçador*. És la seqüència del sostre o del graner, en el qual els dos infants, retuts pel cansament, decideixen pernoctar.

Poc abans, la barqueta, ja entrada la nit, ha anat a parar just al costat de la casa d'un grangers de l'interior de la qual sorgeix el cant amorós d'una mare que bressolla la seva filleta:



El malvat padastre (la contrafigura o doble tenebrós del pare bo) que es convertirà en la personificació del que en els contes de fades són els clàssics agressors: el llop acarnissat, el gegant terrible, l'ogre devorador o qualsevol altre dels perseguidors diabòlics de les nits oníriques dels relats meravellosos

*Descansa, menuda,  
descansa, fillona,  
descansa, estimada,  
sobre el meu pit...,  
diu la cançó.*

John i May s'extasien davant aquell cant que els porta el record i l'enyorança de la llar perduda. Voldrien demanar posada en aquella casa de la qual surt la càlida cançó de bresol, però John recela de l'encontre amb qualsevol adult perquè tem que el pugui restituir a l'autoritat del que és ara el seu tutor legal: el padastre assassí que els persegueix incansable escrutant el curs del riu. Així que decideix cercar soplug en el graner i pujar fins al sostre per passar-hi la nit.

Dormen els infants en el sostre, devora una ampla finestra oberta al ras de la nit estrellada. En un pla general, sostingut llargament, (un dels plans més antològics de la història del cinema), advertim el pas de les hores a través de successius encadenats d'imatge que ens mostren l'avanç d'una fina lluna minvant sobre el fons d'un cel estelat (una altra vegada aquest cel candorós i irreal que sembla el d'un pintor primitiu, el d'un quadre naíf o el del dibuix d'un infant). La nit transcorre tranquil·la i serena. A la llunyania, entre tots els mils renouets que neixen de la fosca, se senten adesiara els lladrucs apagats d'un ca. De sobte, un d'aquests lladrucs sona més fort i

més agut, com si avisàs de la presència d'algú. John es desperta i, a l'entrelluu, retallada contra l'horitzó per la llum de la lluna i de les estrelles, afina la negra silueta del seu perseguidor muntat a cavall i que va cantant pausadament el seu salm favorit: Descansant, descansant / descansant de tot mal. / Quina pau, quina unió / descansant en Jesús..., un cant religiós la lletra del qual expressa el més contrari i oposat al que signifiquen la presència i les intencions del cínic predicador. «Pocs plans ens poden arribar a atemorir tant —escriu Quim Casas— com el del nin en el paller mirant cap a l'horitzó, on es retalla a la llum de la lluna la figura de Harry Powell al pas lent del seu cavall, cantant la seva cançó en el sepulcral silenci de la nit. Un pla contingut, de bellesa quasi contemplativa, resumeix tot l'horror d'uns infants que no poden escapar del seu botxí encara que passin rius i valls cercant la salvació».

Tot l'horror d'un malson està efectivament aquí, en aquest pla bellíssim d'una seqüència que ja gaudeix de la categoria de mítica en la història del cinema. Si demanàssim als infants que ens dibuixassin els seus somnis, probablement ens trobaríem amb un dibuix així. Aquest és un dels grans mèrits de Charles Laughton: haver sabut esculpir en imatges de cel·luloide l'ànima profunda dels nins: la dels seus dibuixos, la dels seus somnis i fantasies, la de les seves pors... La dels seus contes.



Aquesta sensació opressiva, anginiosa i indefinible que acompanya l'experiència de sentir-se perseguits en el curs d'un malson... (En el fotograma, un d'aquests moments en els quals la pel·lícula de Charles Laughton sembla l'instantània d'un somni).

### 5) El visitant, un altre cop

I finalment, en l'anàlisi dels moments més onírics de *La nit del caçador*, ens referirem a aquell en el qual una altra vegada, ja cap al final, el visitant nocturn aguaita de bell nou a poca distància d'on dormen els menuts, en una quasi repetició de la seqüència de la primera part de la pel·lícula dels dos infants en l'habitació— com per subratllar que tot constitueix en definitiva un únic malson.

La barqueta amb el dos infants dormits ha anat a quedar travada entre els salzes de la ribera, just devora d'allà on viu la vella Rachel Cooper, una viuda bondadosa que ha fet de ca seva un petit refugi d'infants abandonats i que acull John i May sota la seva protecció tan prompte els decobreix. Fins allà compareix també Harry Powell, que ha aconseguit esbrinar on es troben els germans i ara en reclama la tutela que li correspon com a padastre. Però la vella senyora Cooper no es deixa embaucar pel predicador i es nega a entregar-li els dos infants. Powell li fa amenaces de tornar en fer-se fosc, quan ella i els seus protegits es trobin més indefensos. I en fer-se de nit hi torna, efectivament, com havia amenaçat, el predicador. La vella senyora l'espera, emperò amb el rifle carregat, barres altes, disposada a defensar els seus protegits de l'agressor. I una altra vegada la presència ominosa del caçador: el caçador quiet, a l'aguait, a pocs metres de la casa solitària, darrere del fràgil cercle d'estaques que delimita el jardí, en un redol de claror de lluna difuminada per la boirina que puja de la humitat del riu. Però ara, entre el depredador i les seves presumptes víctimes, s'interposa, tan magra com enèrgi-

ca, la figura tutelar de Rachel Cooper, asseguda en un balancí, a la porxada, sense amollar ni per un moment el rifle de les mans.

I una altra vegada canta el seu salm el cínic predicador, com si aquest cant fos el seu sant i senya, l'anunci de la seva presència sinistra, l'avis de l'atac que perpetra. Ja tenim el llop hipòcrita vestit amb pells de xotet; la fera que sorgeix de la fosca, llesta per botar la bardissa i fer carn entre el ramat.

*Descansant, descansant,  
descansant de tot mal  
en els braços del Senyor.  
Quina pau, quina unió,  
descansant en Jesús,*

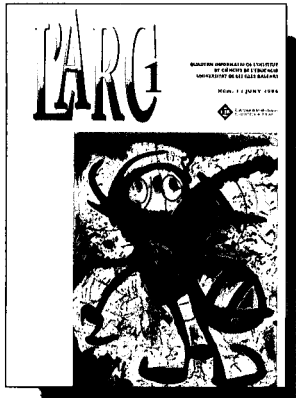
diu el salm de Harry Powell. En sentir aquell himne que li és tan conegut, la velleta Cooper no pot estar-se de cantar-lo; i per mantenir-se desperta, acompanya a coro el cant del predicador, mentre el mantén a distància amb l'arma de foc.

La figura de l'agressor i la figura protectora cara a cara, cantant a duet, surrealment, una mateixa cançó. Una cançó d'amor i de pau que, amb la mateixa surreialtat, expressa tot el contrari del perill i l'amenaça que representa la presència del caçador.

I mentrestant, a dins la casa, els infantons romanen adormits. Somniant tal vegada tot això que està passant, com si aquest terror, aquesta por, aquest caçador de la nit que omple el cor d'esglai no fos, tot plegat, al capdavant més que un somni. Tan sols un somni. ♦

# L'ARC

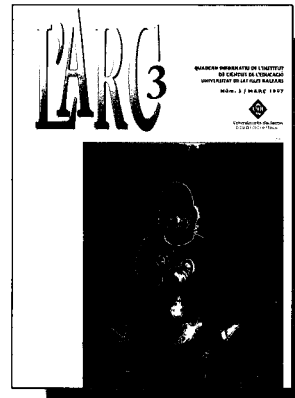
**Quadern informatiu de l'Institut  
de Ciències de l'Educació  
Universitat de les Illes Balears**



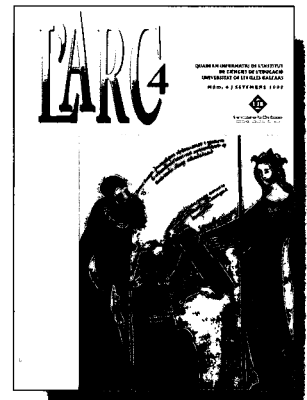
**DOSSIER: Currículum propi  
per a les Illes Balears**



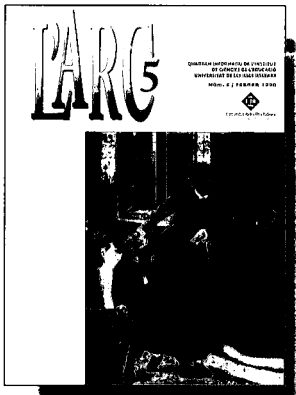
**DOSSIER: Rondalles**



**DOSSIER: Avaluació a les  
universitats**



**DOSSIER: Filosofia**



**DOSSIER: Cent anys  
d'Educació**



**DOSSIER: Llengua i escola**



**DOSSIER: La formació  
permanent del  
professorat**



**DOSSIER: El poder de llegir**



**DOSSIER: Convivència als  
centres educatius**

**Revista L'Arc**  
**Institut de Ciències  
de l'Educació de la UIB**

c/ de Miquel dels Sants Oliver, 2  
07071 Palma (Balears)  
Telèfon: 971 172 480  
Telefax: 971 172 401



**Universitat de les Illes Balears**  
Institut de Ciències de l'Educació