

Escola ComunicActiva

**l'escola
de la societat
de masses telecomunicada**

tesi doctoral presentada a la
Universitat Autònoma de Barcelona



director tesi doctoral: Dr. Jaume Sarramona

investigador pedagògic: Martí Teixidó Planas

La iniciativa del mestre, persona de cultura

Fa anys que hom es pregunta perquè es tan difícil que els mitjans AV s'integrin a l'escola de manera normalitzada i regular. Quan el vídeo és un mitjà habitual a la nostra societat, l'escola, la majoria d'escoles no han assolit una normalització del mateix com a instrument d'aprenentatge. Molts professors mostren reticència o temor davant del vídeo (Ferrés, 1988). Quina és la dificultat o la causa que impedeix aquesta normalització ?

Fa uns anys podíem atribuir-ho fonamentalment a la inexistència d'equips i aparells que esdevenien cars i no totes les escoles podien tenir-ne. En els anys que es va equipar les escoles estatals amb televisors, la majoria de mestres no en tenien per al seu ús domèstic i hom ha de comprendre que rebés les emissions amb tanta sorpresa el mestre com els infants, per bé que ell conegués les matèries que s'hi presentaven. No estava habituat a un ritme d'explicacions i imatges, tot i que hi havia més elements de classe magistral que de televisió. En els darrers anys, els professors igual que els alumnes poden ésser usuaris d'uns mitjans i tecnologies en la seva vida personal que no tenien a disposició a l'entorn escolar.

En els cinc darrers anys, les coses han canviat radicalment. La població en general, llevat de casos d'extrema pobresa econòmica que n'hi ha, pot disposar de televisió, de ràdio-cassette i de vídeo-enregistrador. Els mestres com a ciutadans d'aquesta població disposen d'aquests aparells. Avui a les escoles també es disposa d'aquests aparells però el seu

ús no tendeix a normalitzar-se i els aparells sovint estan infrautilitzats. L'explicació de falta de mitjans ja no serveix. Cada dia és més freqüent que els mitjans tècnics s'anticipin a les propostes de treball. Comença a succeir a bon nombre d'escoles que es diu. "I ara que els tenim (magnetoscopi, vídeo-cambra, ordinadors, laboratori d'idiomes), què en fem?" Cal trobar una nova explicació que formulem tot seguit.

Solament pot normalitzar l'ús dels mitjans de comunicació el mestre que sigui un consumidor habitual dels mitjans de comunicació, que hagi integrat els mitjans en les seves pràctiques culturals i en les seves activitats de lleure i això no és encara massa habitual. La majoria de mestres encaixa més aviat en comportament diferents, d'una banda els mestres que no consumeixen comunicació de masses que són cada vegada menys, de l'altra els mestres que consumeixen comunicació de masses de manera consumista sense integrar-la en usos culturals.

Un sector encara extens de mestres, que tenen interessos culturals i que han completat la seva formació més enllà del que els va oferir el sistema acadèmic de la universitat o de l'escola de magisteri desenvolupen practiques culturals força seleccionades i de qualitat. La lectura cobreix bon nombre d'hores d'aquests mestres, d'altres segueixen el cinema que s'estrena completant-lo amb algunes revisions a la TV. D'altres assisteixen a concerts de música, especialment clàssica però també de jazz o blues, i adquireixen enregistraments o segueixen la música que emet la ràdio d'altres visiten exposicions i adquireixen revistes d'art, d'imatge o de disseny. Alguns no es perden gaire posades en escena d'obres dramàtiques. D'altres aprofiten les més extenses vacances per viatjar amb un programa cultural intens determinats països o regions continentals.

Per a tots aquests mestres interessats en tots aquests camps i dedicats intensament a un o dos en particular, el consum de ràdio i de televisió és molt selectiu, totalment complementari.

En l'extrem oposat, d'altres mestres o professors per als quals el pas per l'escola de mestres o per la universitat va ésser tan sols un requisit per accedir a un títol que els permetia un exercici professional o més exactament laboral, no hi ha massa temps dedicat als usos culturals descrits per al grup anterior. Immersos en el món actual desenvolupen usos i consums sense una finalitat concreta i pròpia. Les despeses econòmiques fonamentals es centraran en adquirir un apartament o segona residència, practicar els esports que estan en alça (esqui i windsurfing), disposar de tots els aparells AV que ofereix el mercat (cadena musical potent, vídeo-magnetoscopi, vídeo-cambra, televisor portàtil, walkman...). Aquests ciutadans troben poc temps per llegir i de fet no compren llibres; els concerts de música, el teatre i la dansa no formen part de la seva agenda cultural com no sigui que hagin estat àmpliament anunciats als mitjans de comunicació. Un cert nombre d'hores es consumeixen en televisió i vídeo amb operacions d'enregistrament o simplement seguint els programes de major audiència (excepció feta dels de Tele5* que no arriben als mínims culturals).

Aquestes descripcions que intenten reflectir els perfils més generalitzats de mestres que hem pogut conèixer en plantejar la necessitat d'incorporar els mitjans de comunicació a l'escola són les que sol haver-hi darrera de dos posicionaments contraposats. Els primers, els mestres que llegeixen, que viatgen, que desenvolupen una particular cultura en qualsevol dels camps, reconeixen que no tenen gaire temps per perdre veient la televisió i que aquest mitjà poc pot aportar a l'educació escolar. Els segons, els mestres que disposen d'aparells àudio-visuals i coneixen les

seves possibilitats tècniques es demostren entusiastes de l'ús dels nous mitjans i tecnologies a l'escola però no acostumen a pensar d'una manera integrada a l'activitat escolar i a la cultura. Venen a fer una substitució d'activitats que generalment si l'han duta a la pràctica no dura gaire temps i són experiències que no superen mai els dos cursos.

Si uns i altres mestres s'han trobat a la mateixa escola, els assatjos dels segons plantejats sense profunditat cultural i pedagògica, han conduït als primers a reafirmar-se en les seves posicions.

Els mitjans de comunicació de masses per ells mateixos no són res, són mitjans, suport i forma de transmissió i emmagatzematge. Uns mitjans de comunicació que no connectin amb la cultura, amb les cultures no poden reixir en la situació escolar ni entre els ciutadans cultes. Els programes de mala cultura o incultura alimenten audiències que tenen una vida força tancada, passiva i auto-reproductiva. Ningú pot defensar aquest programes com no siguin, per interessos comercials les cadenes privades o per interessos polítics les cadenes públiques.

En un i altre grup de mestres hem constatat que es dóna una nul·la o accidental atenció als programes que més veuen els alumnes i particularment a la programació de tarda i dissabtes infantil i juvenil. Això ens duu a plantejar els usos professionals dels mitjans de comunicació per part dels mestres i professors. Ningú entendria que el metge ignorés de manera total els productes farmacèutics del mercat; l'espai televisiu al qual presta major atenció el pagès tothom sap que és la previsió del temps atmosfèric i hom ho entén sense cap explicació; els gabinets de publicitat s'interessen per saber quins són els programes que més agraden a la població atès que els dóna informació per a la

seva activitat professional. Des del nostre punt de vista és un error professional que els mestres i professors no considerin integrant de la seva activitat professional conèixer les activitats més habituals dels alumnes i els programes o productes de mitjans de comunicació més consumits.

Aquesta és una explicació fins ara no considerada. Els mestres i professors desconeixen els programes que veuen els alumnes a la televisió, la música que escolten a la ràdio, els còmics que llegeixen i passen de mà en mà, les revistes que fullegen o compren periòdicament. Pocs mestres i professors estan atents a programes de caràcter documental de la TV als quals poden orientar els alumnes per determinats coneixements que de manera directa o indirecta s'inclouen al programa escolar. Les revistes que llegeixen els alumnes poden tenir poc contingut de coneixement però amb una intervenció escolar es podria motivar més atenció a temes culturals com en el cas de les revistes de divulgació científica o dels suplementes dels diaris que amb motiu d'aniversaris o d'esdeveniments socials i culturals es publiquen.

La consciència professional del professor o mestre l'hauria d'obligar a estar al corrent d'aquestes qüestions independentment que l'Administració Educativa ho inclogui en la regulació professional o els convenis laborals del sector considerin el temps necessari de lliure disposició com a activitat clarament professional. Aquesta atenció a allò que més incideix en els alumnes per motivacions professionals és el que pot atansar les posicions contraposades dels mestres oberts a la cultura i indiferents a la comunicació de masses i els mestres oberts a la comunicació de masses sense accedir al consum cultural. Del gaudi cultural que pugui sentir el mestre davant d'una exhibició de danses d'arreu dle món, d'un espectacle de mim, d'un concert de música

barroca o de blues n'han de sorgir iniciatives de comunicació personal que puguin enriquir les activitats escolars i orientar els alumnes cap a nous usos culturals i comunicatius en el temps de lleure.

No es ja una qüestió de voluntarisme encara que l'explicació la trobem quan comprovem que hi ha mestres i professors que gaudeixen de les activitats de cultura i comunicació i així ho encomanen als seus alumnes. Però no està a l'abast d'aquests mestres reconciliar l'escola com a institució amb la cultura i obrirla al fenomen comunicatiu. Aquesta és una prioritat social que ha d'expressar la societat en conjunt. No és fàcil esperar que la majoria, la totalitat dels ensenyants, siguin veritables consumidors de cultura i comunicació mentre siguin retribuïts amb baixos sous. Hi ha una certa relació entre el nivell econòmic i el consum cultural que en el cas dels mestres i professors es pot verificar. Els mestres que més despeses fan en cultura i comunicació són els que tenen menys càrregues familiars. Es possible que els mestres assidus a pràctiques culturals siguin els assistents de menor poder econòmic.

Els sous dels mestres sempre han estat baixos, però mai hi havia hagut una oferta cultural tan àmplia i la cultura, d'una manera o altra, val diners. No poden estar a l'alçada de les necessitats d'avui mestres que anualment no inverteixin una considerable quantitat en llibres, siguin de caràcter professional o de tipus cultural. Arribats a 1990 no és concebible que el mestre no disposi dels aparells AV que disposen la majoria de ciutadans (televisió, vídeo, equip d'alta fidelitat) i dels que ja disposen un bon nombre de ciutadans (compact-disc, ordinador, vídeo-camera). No hauria d'haver-hi cap mes que un professional de l'educació no hagués gaudit de dues activitats culturals significatives (teatre, concert musical, cinema, exposició, viatge).

Hem deixat de banda l'ordinador atès que és un aparell ambigu. D'una banda forma part de les noves tecnologies i dels mitjans de comunicació però de l'altra és també un instrument de resolució científica, un instrument de suport literari, un organitzador del treball intel·lectual i la resposta dels mestres és desigual. Es un instrument que tant pot ésser apreciat pels mestres amb interessos culturals com pels mestres prioritàriament oberts a la comunicació.

No es tracta tant d'organitzar cursos específics de formació del mestre en la utilització dels mitjans de comunicació de masses com que sigui un consumidor actiu dels mitjans i dels continguts de comunicació. Si es faciliten als mestres les condicions per consumir cultura i comunicació de manera activa la seva capacitació estarà assegurada. El mestre que dia a dia faci la seva pràctica cultural i comunicativa, que tingui aparells, temps i pressupost per fer enregistraments, per jugar i experimentar amb els nous aparells tecnològics serà el mestre capacitat per a incorporar l'educació en matèria de comunicació amb iniciativa i carregada de cultura i no en oposició a ella.

La nostra conclusió parcial en aquest punt és clara. Els mitjans de comunicació en la pràctica educativa no poden estar per sota dels usos que ja fan els alumnes en la seva vida de lleure. El mestre ha d'ésser un usuari actiu dels mitjans de comunicació i un consumidor de cultura i això es transferirà en la seva capacitació professional. Si el centre escolar disposa dels aparells necessaris i d'un pressupost econòmic, la iniciativa pedagògica dels mestre estarà totalment entroncada en el món de cultura i comunicació on viu. A la base de tot està la consideració social i salarial que es doni al mestre que condiciona de bon tros el seu nivell i amplitud cultural i comunicativa.

4.6.

MODEL D' INTERVENCIO
EDUCACIO ESCOLAR -
COMUNICACIO DE MASSES

Estem donant els darrers tocs a una anàlisi de la situació escolar. Ens encarem en la realitat de la pràctica educativa de forma fonamentalment descriptiva de manera que cadascú, cada mestre i professor pugui analitzar la seva pròpia situació i disposar d'explicacions a determinades insuficiències. També servirà per formular una comunicació raonada que expliqui de manera coherent els encerts que hi ha en la seva pràctica educativa i que poden formar part d'un model alternatiu construït sobre el binomi educació escolar - comunicació de masses que generi una cultura personalitzada. Tres components de l'experiència vital humana, tres processos que caracteritzen el projecte humà de finals del segle XX: comunicació de dimensió social, educació de dimensió personal i cultura de dimensió epistemològica.

A través del procés educatiu i de manera molt directa mitjançant la institució escolar cal transferir a les noves generacions la memòria cultural, semblantment com s'ha transferit la memòria genètica al nou organisme. Així, al nadó se li ha donat l'herència genètica i amb l'al·letament, durant el primer temps de vida, se li dona també satisfacció i immunitat. L'escola assumeix una funció social paral·lela donant als infants i joves un temps de satisfacció personal i les necessàries defenses culturals per encarar-se amb un

món on hi ha de tot i cal saber seleccionar. Seleccionar vol dir no deixar-se dismunuir per la incultura, estar atent a tota cultura i afeccionar-se a aquelles formes culturals que contribueixin millor al propi desenvolupament personal.

El primer principi d'actuació educativa intencional és intervenir sobre l'educand en base a la seva capacitat, a partir de la seva experiència i per millorar el seu desenvolupament-aprenentatge. Es per aquest principi que hem fet una descripció dels usos i consums que fan infants i joves dels mitjans de comunicació posant-ho en contrast amb la pràctica educativa i la utilització que en aquesta es fa dels mitjans de comunicació. El contrast és fort encara que no ens sentim sorpresos. Desenvolupar un aprenentatge significatiu amb aquesta ignorància que l'educació escolar fa de la comunicació de masses sembla una temeritat. Però, si fóssin dos mons que no tenen res a veure, si l'educació escolar no tingués punt de contacte amb la comunicació de masses, seria correcta una posició de reprimir tota manifestació de l'alumne relacionada amb els mitjans de comunicació mentre està en situació escolar. De fet, és així com funcionen molts adults en la seva vida laboral o professional; mentre el planxista d'automòbil pot escoltar la ràdio mentre treballa i la patronista pot fins i tot seguir els serials televisius, l'escriptor solament pot suportar una música clàssica suau i el biòleg investigador necessita silenci absolut durant les seves observacions microscòpiques.

Però des d'un punt de vista conceptual, no es pot desconnectar l'educació de la comunicació com tampoc es pot considerar la comunicació al marge de la cultura. La formulació d' Umberto Eco (1968: 34) respecte a que la

cultura ha d'ésser necessàriament estudiada com un fenomen de comunicació val idènticament per a l'educació que també ha d'ésser estudiada com a fenomen de comunicació. L'auto-educació és justament un dels objectius de l'educació que inicialment comença per hetero-educació i que avui es formula amb insistència: aprendre a aprendre" o bé "ensenyar a aprendre". Mal camí es fa cap a aquesta autonomia educativa si no es desenvolupa un model educatiu aplicable a la vida real, a la vida que hi ha fora de l'escola, avui marcada diàriament pel fenomen de la comunicació de masses.

La segona formulació d'Eco (:37) "tots els fenòmens de cultura poden convertir-se en objectes de comunicació" ens dóna peu a una aplicació paral·lela: tots els fenòmens de cultura poden convertir-se en objectes o en matèria d'educació.

De les precedents afirmacions en resulten tots els creuaments possibles. Cultura i educació han d'esser estudiades com a fenomen de comunicació. Comunicació i educació tenen un referents objectual comú en la cultura. Educació i comunicació són processos paral·lels, interdependents, procesos que es solapen si no s'articulen. El solapament és una articulació descontrolada que no ens podem permetre.

El món escolar i la comunicació de masses no poden coexistir doncs això significa admetre plantejaments contradictoris. Convé considerar si mitjançant un model integrador que articuli la intervenció entre educació escolar i comunicació de masses poden actuar en complementarietat enriquint-se mútuament. Si deixem apuntalat un model d'intervenció educació escolar-comunicació de masses amb suficient solidesa teòrica, podrem després reprendre'l per desenvolupar-lo en la pràctica educativa.

Des del punt de vista funcional, ja no cal insistir més. La comunicació de masses interfereix l'educació escolar dels nostres alumnes, infants i joves. Malgrat que pugui tenir una dimensió de transferència positiva, avui és una interferència per a la majoria d'alumnes. Els mestres i professors constaten aquesta interferència, diuen que els alumnes cada dia estan més dispersos, que ocupen moltes hores en televisió, en música de ràdio i en d'altres usos que els aparten de les activitats escolars i particularment d'aquelles activitats escolars que s'han de fer en temps no escolar.

Davant la pregunta de si no seria convenient abordar els continguts de televisió i d'altres en l'horari escolar, la majoria de docents s'esborronen. ¿Com es pot fer això si ja els falta temps per seguir els tan sobrecarregats programes escolars? No hi ha temps per perdre parlant de continguts de televisió, tampoc hi ha temps per desenfaixar els diaris que arriben a l'escola sense que el mestre els hagi demanat i romanen fent una pila, plens de pols.

El model que elaborem es fonamenta en una perspectiva semiòtica de la comunicació, (Eco - Fabbri) en un enfoc d'Anàlisi Transaccional (Berne, Harris) i en una posició conscientitzadora i no ideologitzant de la intervenció educativa (Freire). Tot es canalitza en un entorn d'educació activa que desemboca continuament en expressió. Seguim considerant totalment vàlids els passos : observació-associació-expressió de la pedagogia de Decroly.

Aportació de la perspectiva semiòtica

Els conceptes de denotació i connotació en el sentit que els presenta Eco (1968: 109-123) estan a la base. La comprensió de la comunicació ve inicialment determinada per dos eixos de significació. La denotació és el que significa de manera més elemental i alhora universal el referent. Per referent pensem fonamentalment en la imatge atès que estem centrats en les comunicacions audiovisuals però són igualment referent el *lexema* de la paraula i els sons identificables. La denotació transmet la significació més objectiva, de caràcter descriptiu i racional. Però aquesta comunicació sol anar envoltada de connotacions que corresponen a la vivència personal i subjectiva (intencionada o no) del subjecte emissor. Els elements connotatius de la comunicació generen en el receptor sensacions o vivències de caràcter emotiu que envolten o modifiquen la percepció dels elements denotatius. La imatge té una funció especialment connotativa perquè sempre es presenta contextualitzada per altres elements, per una determinada tonalitat de color o no color, per un enquadrament o per una perspectiva. No cal ja parlar de les deformacions de la imatge aconseguides per efectes òptics gràcies a les perfeccionades tecnologies, deformacions que poden connotar tota mena d'efectes des d'un extrem al seu oposat (elegància/ridiculesa, bellesa/lletjor).

El concepte de connotació està estretament vinculat a la semiòtica a partir de la comunicació icònica però cal veure com la vella disciplina heretada dels clàssics, la retòrica, no era altra cosa que la capacitat de modificar el llenguatge oral denotatiu amb les connotacions d'afectació més diverses (tremendisme, solemnitat, dubitació...). La

riquesa de matisos que pot aconseguir el llenguatge oral amb simples variacions de tonalitat i també amb l'ús de figures del llenguatge i locucions expressives és infinita. Però, en la pràctica, hom distingeix perfectament les diferents exposicions orals i sense massa aprenentatge específic es poden endevinar les connotacions globals d'una comunicació.

En el cas de la comunicació icònica, els elements connotatius queden relativament encoberts i solament una pràctica exercitada i una anàlisi de raó crítica posen al descobert aquests elements connotatius. Això té la seva explicació en el fet que la decodificació icònica es localitza a l'hemisferi cerebral dret, contràriament al llenguatge verbal de caràcter lineal. La imatge igual que la música, i els efectes sonors no codificats segueixen la via sensorial sensitiva i exigeixen una operació mental més complexa per a ésser decodificats i convertits en significació.

Denotació i connotació, tot i ésser diferents formes de donar significat, poden intercanviar-se (Eco, 1968: 112). Així, no hi ha gran diferència en rebre un missatge que es desconeix (denotació nul·la) però que es pot intuir per context connotatiu (connotació imprecisa). Vegem-ho en un exemple: encara que algú no identifiqui un lèmur per no haver-lo vist mai, fàcilment l'associarà a una guineu o a un simi per connotacions semblants i pot endevinar que és un mamífer que compta amb una gran perceptivitat olfactiva, auditiva i visual.

Aportació de la perspectiva del "llenguatge total"

Antoine Vallet ha plantejat el concepte del llenguatge total que pugui integrar la paraula, l'audio-visual i els mitjans de comunicació de masses. Quan l'educació es planteja el problema de la llengua, de la imatge i de les comunicacions de masses, es planteja un sol problema.

"Hom no pot pas parlar del francès -o d'una llengua materna qualsevol, car el problema és universal, sense trobar-se necessàriament les tècniques àudio-visuals i els mitjans de masses... I si hom pren com a punt de partida l'àudio-visual o els mitjans de masses, es troba els altres dos components." (Faurie-Roudiet i Vallet 1976* :16).

Aportació de l'Anàlisi Transaccional

Des d'una perspectiva psicològica, l'Anàlisi Transaccional aporta la conveniència d'establir un diàleg basat en el raonament. El mestre o professor s'ha de situar en el seu rol d'adult, a l'estat psicològic de l'Adult (A). S'ha demostrat totalment ineficaç actuar des de l'estat psicològic del pare (P) i particularment des del pare crític que censura i desaprova. La posició de negar als infants l'accés als mitjans de comunicació, a part d'ésser inútil, acostuma a fer-se des d'una òptica ideologitzant i moralitzant preconcebuda. Els criteris de bo o dolent solament es poden fonamentar en categories ètiques i aquestes han variat al llarg del temps i estan condicionades a un entorn cultural que avui els mitjans de comunicació han

sobrepasat a bastament. No queda opció a cap fonamentalisme ètic i l'única sortida és que cada adult faci les seves opcions. L'infant en diàleg amb l'adult, podrà construir la seva pròpia opció.

Aquesta relació d'infant i adult no ha, necessàriament, d'ofegar el plaer lúdic de l'infant que de manera dominant posa en joc el seu estat psicològic de nen (N). Hi ha ocasions de compartir el joc i el plaer de la comunicació de masses, de manera particular la televisió entre els més petits, la música entre els adolescents i joves, les informacions diverses i a vegades frívoles de la ràdio o de revistes entre les noies... També l'adult, pare, mare o mestre pot establir transaccions des de l'estadi psicològic de (N) i expressar plaer, rebuig, por, entusiasme ... davant determinats continguts de comunicació de masses. Són experiències compartides que també fan créixer amb el cap clar i el cor net.

Aportació de la pedagogia de Paulo Freire

El diàleg, la vivència en grup, les experiències compartides, l'aprenentatge a partir del debat i de la confrontació d'opinions, una educació no bancària on al costat del mestre animador tots saben, el cercle de cultura, el clima de comunicació, la reflexió conscientitzadora, la pràctica en la vida de cada dia, el desig de saber i aprendre més... Totes unes formes d'acció educadora i cultural sorgides per a oferir una alternativa vàlida als grups de població més marginats, als que no teneien participació en la vida social són les que avui poden obrir

camí en una societat de comunicació de masses on grans grups de població estan quedant-se en una mena de subcultura a causa d'un ús totalment passiu i addicte als mitjans de masses.

L'educació bancària, el mal ús del sistema d'educació general i obligatòria ha conduït sovint a una educació massificadora. Els mitjans de comunicació de masses han agafat el relleu i, intencionalment o no, imposen uns models de conducta gregària, estereotipada. El diàleg grupal i l'experiència compartida són una via d'intervenció, de participació sobre la pròpia vida i cultura i a la llarga sobre la mateixa oferta dels mitjans de comunicació de masses que haurà de respondre a les demandes de comunicació cultural i lúdica de millor qualitat.

L'aportació de l' Escola Activa

L'aportació que més distingeix l'Escola Activa de l'escola anterior o tradicional 'es l'accent que es posa en l'expressió i les activitats creatives. No es tracta de repetir, no es tracta d'aprendre un saber passiu. S'ha d'aprendre de manera activa i on l'activitat, activitat total i per tant activitat intencional i intel·ligent, es posa més clarament de manifest és en l'expressió.

Sovint s'ha mal entès l'expressió i la creativitat i s'ha demanat als alumnes activitats creatives sense models previs, sense activitats d'observació i d'interiorització. Això és la negació de l'expressió, és l'estereotipació. L'infant que no ha observat molt no tindrà iniciativa per dibuixar, l'infant que no ha llegit molt no farà textos creatius, els infants que canten molt són els que

improvitzen tonades i cançons. Decroly va formular clarament els passos: observació, associació i expressió. Freinet proposava el text lliure com una manifestació expressiva incontenible que havia estat activada pels passetjos al camp, per les converses a classe, pel clima de comunicació de vivències i experiències.

L'experiència dels mitjans de comunicació de masses pot donar moltes ocasions d'expressió si hi ha hagut un treball previ d'elaboració. Els infants que avui expliquen al seu text lliure (obligat pel mestre) que el diumenge varen dinar, varen veure la tele i varen venir els cosins, és a dir, els estereotips del diumenge, poden tenir nous estímuls si se'ls donen possibilitats de discutir, de rebutjar, d'engrescar-se, de documentar-se sobre un tema i presentar-lo a la classe.

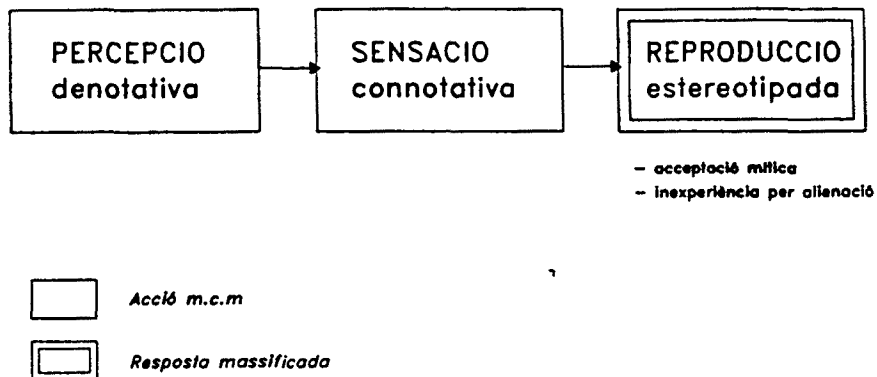
L'experiència dels mitjans de comunicació pot ésser més rica amb els aparells àudio-visuals que es poden emprar a voluntat i amb projectes personalitzats. Les revistes escolars tenen molt camí per córrer si fugen dels estereotips convencionals, els muntatges radiables poden emetre's per emissores de FM si tenen interès i gràcia, els muntatges àudio-visuals poden constituir projectes d'aprenentatge interessants on no hi falta raonament i llenguatge, l'auto-observació oral, gestual i expressiva ha de millorar molt amb l'ús d'enregistraments de vídeo, el còmic és una forma expressiva per a un grup més reduït d'alumnes però no ha d'ésser un subgènere si es nodreix de continguts narratius, filosòfics, psicològics o irònics, els muntatges de vídeo reprocessant materials de TV amb intervencions d'enregistrament directe poden activar la comprensió dels mitjans de comunicació dels alumnes i poden recollir la participació de la comunitat o barri.

Tot aquest potencial expressiu no el donen els aparells electrònics àudio-visuals, solament el faciliten. El potencial expressiu es forja en treball previ de comprensió, d'estudi i documentació, de discussió, d'experiències compartrides, de lectura, d'observació del treball dels altres (dels mitjans de comunicació) descobrint-ne els usos enriquidors. No hi pot faltar treball sistemàtic, assaig, repetició, aplicació de tècniques i procediments. Els nostres alumnes han de recuperar la tossuderia esforçada disminuint la impertinència superficial i facilona. Si no s'hi ha invertit esforç i constància no es possible reixir i menys en les activitats d'expressió creativa. Els artistes sempre estan trucats; darrera, encobertes hi ha moltes hores, molts intents d'allò que hom troba magnífic i aparentment fàcil i els nostres alumnes han de saber-ho car sembla que els mitjans de comunicació els han fet creure que l'èxit és cosa fàcil, que esforçarr-se és avorrir-se. Els nostres joves han de saber que l'espontaneïtat de l'anunci que tant els agrada és un treball calculat, preparat, assajat, repetit i rectificat fins a obtenir el resultat final.

Del procés mitificador al procés educador de la cultura de masses

La cultura de masses, per la seva producció industrialitzada, per la seva estereotipació en voler copsar les audiències més amples possible, presenta unes denotacions molt carregades de connotacions que encaminen el subjecte a una comprensió molt reduïda. Les expressions resultants d'aquesta interiorització d'estereotips no són altra cosa que reproduccions estereotipades.

PROCES MITIFICADOR DE LA CULTURA DE MASSES



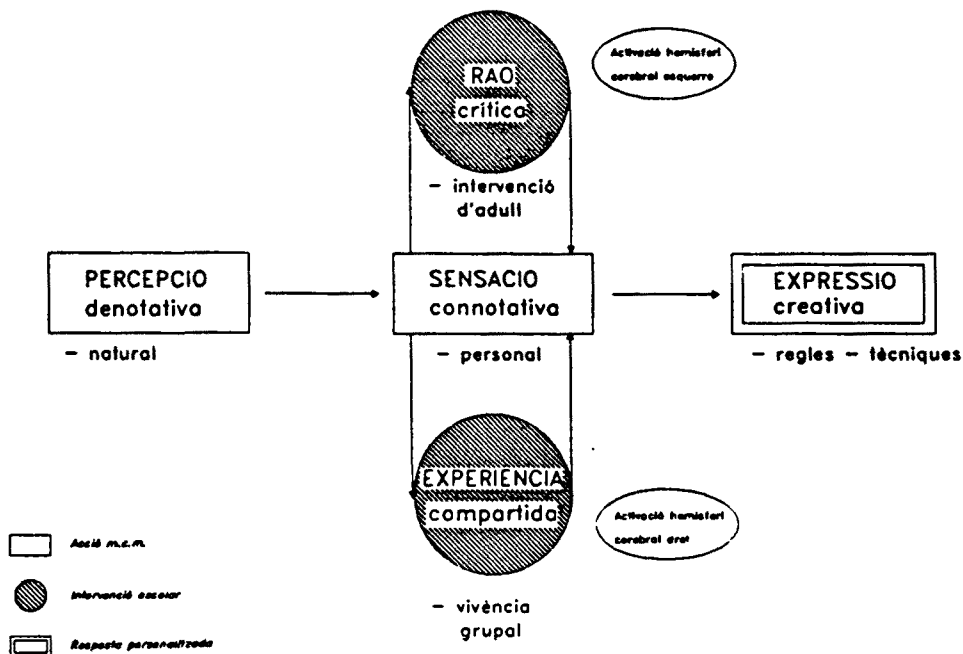
[Gràfic 28] Procés mitificador de la cultura de masses.

La pobresa dels dibuixos dels infants més habituats a una visió passiva de la televisió és manifesta. Els infants més addictes als dibuixos d'éssers robòtics i mecànics que empren el làser són fàcilment identificables amb els seus dibuixos. Quan canvia la moda de l'estereotip, canvien els dibuixos atès que són pura reproducció.

Els alumnes més grans, que han de preparar alguna cosa per a la festa de Nadal o de final de curs als quals un mestre superficial i gandul els deixa tota llibertat reproduiran un concurs o un estereotip qualsevol.

Tota la iniciativa de bon nombre d'alumnes d'ensenyament secundari que han d'aplegar diners per a un viatge final consisteix en convocar (ni tan sols organitzar) els companys d'altres cursos a una discoteca de la localitat en dia de poca assistència.

PROCES EDUCADOR DE LA COMUNICACIO DE MASSES
INTERVENCIO DE L'ESCOLA PER A UNA CULTURA PERSONALITZADORA



[Gràfic 29] Procés educador de la comunicació de masses.

Un procés educador demana intervenció de l'adult. El professor Fullat parla de la violència de l'educació. L'adult força l'educand, fins que l'educand es força a sí

mateix perquè decideix realitzar el seu potencial humà i accepta les limitacions de viure en societat. Perd la llibertat primitiva per guanyar en llibertat noètica, antropològica.

Els mitjans de comunicació de masses i els seus continguts esdevenen matèria d'educació, pretext d'educació. De fet s'educa la persona a través de l'exercitació de diferents aprenentatges, del desenvolupament de capacitats, de l'adquisició d'hàbits. Tot plegat dona l'autonomia de ser, de viure, d'entendre, de decidir què agrada i què no agrada. No cal tenir els mateixos gustos que tothom, les opinions més corrents. Hom es pot permetre d'estar en minoria sinó, de què serveix la democràcia? La llibertat última, la més important, la que no pot prendre ningú, la que es pot negar un mateix és la llibertat de pensar. Els mitjans de comunicació dogmatitzen perquè jo no tinc l'autonomia suficient per pensar per mi mateix. Els continguts de comunicació no han d'ésser cap determinisme, són un pretext, un reactiu que em permet reactualitzar les meves opinions.

El missatge rebut, un conjunt de percepcions totalment embolicades de connotacions subjectives que són les que li donen l'atractiu i fan que el contingut sigui agradós, interessant i que gratifiqui unes estones del viure. El problema no és que sigui gratificant sinó que s'accepti míticament, es mal-comprengui com dogmàtic, determinant, objectiu per no aplicar formes de processament i contrastar-ho amb d'altres fonts comunicatives que puguin aportar denotacions i connotacions diverses o coincidents.

En un procés educatiu, l'adult (el mestre o professor), té la funció de desvetllar la raó crítica, facilitar l'anàlisi, ajudar a destriar els elements denotatius de les connotacions que l'autor hi afegeix amb tota llibertat, la

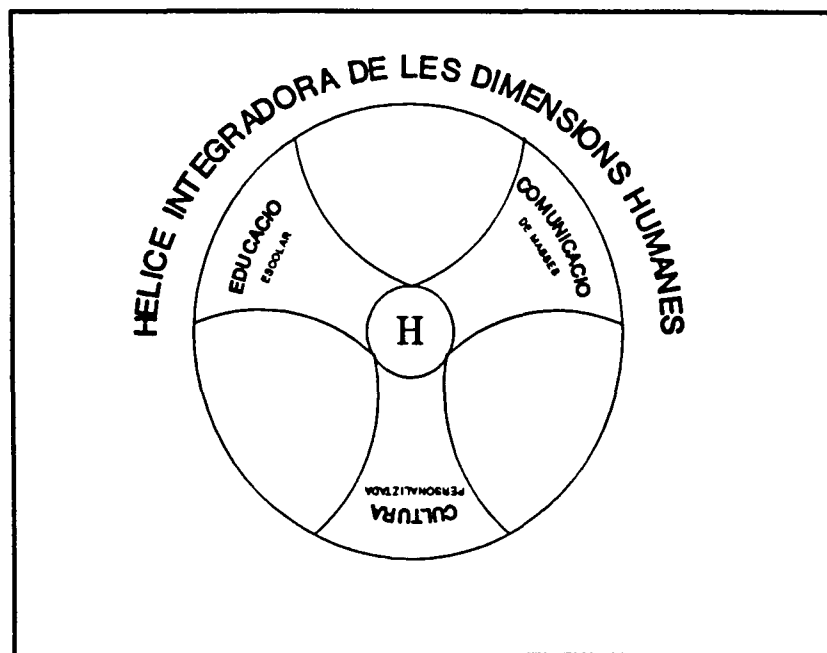
mateixa llibertat que cadascú té d'acceptar-les, de discutir-les, de rebutjar-les. Desvetllar la raó crítica no és ideologitzar. Cal una intervenció d'adult (A), de l'adult de l'Anàlisi Transaccional i no serveix una intervenció de pare (P) que dona normes, consignes, obligacions i prohibicions. El diàleg socràtic, la pregunta constant i els petits tocs d'ironia poden ésser les formes més adequades per al desvetllament de la raó crítica, la de cada infant.

Però l'activitat d'anàlisi és una activitat clarament intel·lectual que per a l'adult ja habituat pot ésser gratificant. Per a l'infant i jove és una exigència d'esforç. Paral·lelament cal enriquir la intervenció amb l'experiència compartida, la vivència grupal que l'escola pot oferir és quelcom importantíssim per a infants i joves. Si per alguna cosa encara interessa l'escola a infants i joves en un temps que l'activitat escolar és tan "rotllo", és perquè hi ha companys i amics. Als infants i joves els agrada parlar, discutir, confrontar les seves idees i punts de vista i aquesta activitat no és estèril, és una activació mental ben important per al desenvolupament personal. Els debats, les confrontacions, les provocacions d'opinions i reaccions són generalment poc aprofitades a l'escola.

Encara es funciona en base a la norma, el punt de referència és el dogma profà, la ciència. Les definicions, les formulacions, les lleis són continguts importants del programa. Les interpretacions, els somnis, les passions, els ideals, les fantasies... no tenen valor a l'escola. Sort en tenen els infants i joves que els mitjans de comunicació els en ofereixen en abundor. Però cal salvar l'escisió, cal discutir i viure junts aquestes experiències vicàries dels mitjans de comunicació: la pel·lícula escabrosa, el nou disc flipant, la passada del programa de TV... els estereotips apareixeran com el calcamonia apareix al fregar. Es també

ocasió de comunicar-se d'altres programes o continguts menys coneguts però que poden ésser gratificants i de contingut menys estereotipat.

L'escola activa el procés educatiu. El procés educatiu és una de les funcions socials. Activant l'educació, s'han d'activar les funcions de comunicació i cultura com les pales d'una mateixa hèlice.



{ Gràfic 80 } - Hedot - gràfic - per - expressar - que - l'humà - ha - de
desenvolupar - els - tres - processos - de - manera - integrada

Els mitjans de comunicació com a institució social tampoc poden ignorar la seva dimensió cultural i educativa. Les institucions de cultura van descobrir que han de tenir dimensió comunicativa i dimensió educativa. Bona prova en són, per exemple, les activitats d'animació de lectura o de contes contats que organitzen algunes biblioteques o els documentals audiovisuals que tenen els museus per situar els visitants de manera atractiva al contingut exposat.

L'educació escolar té una fase intensa a la infantesa però el procés educatiu ha d'ésser intencionalment permanent. La comunicació vincula a la societat però al cultura és un procés personalitzat. L'escola inicia el procés de personalització en la confiança que cada alumne esdevindrà capaç per aprendre autònomament a partir de l'entorn on viu i de la multiplicitat d'estímul comunicatius.

La intervenció, la discussió d'aquests continguts aportarà, sense especial esforç, iniciatives per a l'acció. En tot cas, les activitats d'expressió creativa han de formar part necessàriament del projecte d'intervenció. Les activitats d'expressió han d'impregnar les relacions internes entre alumnes i han d'enriquir la comunicació interna. De la comunicació de masses es va a la comunicació comunitària i grupal.

Això té relació amb el que podríem dir-ne el clima educatiu de l'escola. Tant que s'ha estudiat l'ambient a l'empresa i la importància de les relacions personals. Als centres escolars això no ha estat desenvolupat i és doblement important, per l'eficàcia del centre en els seus objectius d'aprenentatge i perquè és indiscutible que l'edat infantil i juvenil és l'edat privilegiada per establir dinàmiques

col·lectives per entusiasmar-se per projectar ideals i realitzar projectes "ben enrotllats". La seva necessitat d'enrotllar-se és evident, i si no ho fa el centre escolar, ho fan els mitjans de comunicació de masses i la indústria cultural i de consum.

Aquesta intervenció es urgent i cada any que passa tenim la recança d'arribar tard. No sembla pròpi de l'humà ésser feliç de no fer res, d'estar passiu. No satisfà l'estada a una presó on, avui i cada dia més es tracta als presos amb dignitat humana (tenen un menjar correcte, poden llegir i sortir de la cel·la, passegen i poden fer esport); a la presó hi ha massa limitacions per a un projecte personal i amb tot hi ha qui ha fet carrera professional superant estudis universitaris. Avui tenim joves que detesten l'escola i l'abandonen per no fer res, per restar a casa o al carrer sense cap projecte, ni petit ni gran. De fet alguns adults, no tant joves, ja han donat un primer exemple de negació humana quan s'han acomodats a l'atur. Es just que es garanteixi el subsidi d'atur però és degradant que hom s'hi acomodi, que tranquil amb la paga pugui vegetar sense fer res dia rera dia, que no sigui ni capaç de fer alguna cosa per voluntarisme, per donar un cop de mà. L'atur consentit per un mateix és una regressió a un estadi primitiu és retornar a la incultura sense recuperar l'instint animal de conservació.

A Califòrnia, com recull Greenfield (1984), hi ha un grup denominat *Couch Potatoes* que vé a ésser 'Patates de sofà'. Afirment obertament la seva voluntat de vegetar al sofà davant del televisor. Són persones que afirmen no voler pensar, no volen respondre a res, ja prefereixen no sortir i no els cal conrear amistats o llegir un llibre. Són realment persones que han dimitit de la seva capacitat cultural i s'han reclòs a la UTVI, és a dir a la Unitat de Tele Vigilància Intensiva, sense esperança de vida cultural

activa. Si bé és una posició que a títol individual pot tenir una circumstància que ho justifica o que ho fa comprendre, quan es converteix en un fenomen col·lectiu comporta una crisi social o fins i tot una regressió social perillosa. Es possible que sigui una regressió irreversible motiu pel qual convé prevenir abans que maldar per guarir.

Paral·lelament a l'activitat escolar s'ha de promoure l'activitat de lleure, les iniciatives personalitzadores del lleure i les iniciatives agrupadores d'amics que poden anar junts al cinema o a veure una exposició. Això que els joves ja fan per identitat generacional pot esdevenir una pràctica de lleure i de cultura que l'escola pot incorporar en el treball personalitzat i de petits grups.

Aquest procés educador de la comunicació de masses s'identifica obertament amb la cultura personalitzada. La cultura personalitzada no s'oposa a la cultura de masses, ben al contrari té potència per extreure'n iniciatives i incorporar-les a la pròpia pràctica. Es un procés educador de la comunicació de masses a la cultura personalitzada.

Referències bibliogràfiques

Referències documentals

B i b l i o g r a f i a c i t a d a

- AGUILERA, J. de (1980): *La educación por televisión. Un servicio desatendido*. EUNSA. Pamplona, 1990.
- AJURIAGUERRA, J. de (1970): *Manual de psiquiatría infantil*. Toray-Masson. Barcelona, 1976.
- AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México, 1989.
- BALL, S. J. (1990): "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas". *Actes del I Congrés Universitari d'Organització Escolar*. Àrees i Departaments de Didàctica i Organització escolar de Catalunya. Editat per la Facultat de Lletres de la U.A.B. Bellaterra, 1990.
- BARTOLOME, D. (1983): *La prensa en las aulas*. ICCE. Madrid.
- BERGER, G. (1963): *L'homme moderne et son éducation*. Presses Universitaires de France. Paris, 1967.
- BERGER, G. (1983): "La iniciación a los medios de comunicación de masas: un ejemplo suizo". *Perspectivas, vol. XIII, nº2, 1983*. Editat per la Unesco.
- BERNE, E. (1961): *Transactional Analysis in Psychotherapy*. Grove Press. New York.
- BERTOLINI P. i MANINI, M. (1988): *I figli della TV*. La Nuova Italia. Scandici (Firenze).
- BIDDLE, D. J. i ANDERSON, D. S. (1986) "Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza" a WITTROCK, M.C. (dir): *La investigación de la enseñanza I*. Paidós-MEC. Barcelona, 1989.
- BRIGHOUSE, T. (1983): *Un vislumbre del futuro: ¿Qué clase de sociedad queremos?* a GALTON M. i MONN, B. *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Martínez Roca. Barcelona, 1986.
- BUSQUETS i PRAT, J. (1987): "¿Montajes audiovisuales? ¿Cómo no!" a *Comunicación y Pedagogía de Primeras Noticias*. Núm 77. Maig-juny 1987.
- CARDUS, S. (1983): "Alguns elements de reflexió per tenir en compte en un nou plantejament del currículum al Cicle Superior d'EGB". *Butlletí dels mestres. núm. 179*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- CEBRIAN HERREROS, M. (1987): "El vídeo educativo". Ponència del *II Congreso de Tecnología Educativa*. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid.
- CHOMSKY, N. i HERMAN, E. S. (1988): *Los guardianes de la libertad. Propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*. Crítica. Barcelona, 1990.
- CLANET, C., LATERRASSE, C. I VERGNAUD, G. (1973): *Dossier Wallon-Piaget*. Gedisa. Barcelona, 1979.
- COLL, C. (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- COLLANGE, Ch. (1985): *Jo la teva mare*. Altafulla. Barcelona, 1985.
- COOMBS, Ph. H. (1974): *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Johns Hopkins University Press. Baltimore.
- COOMBS, Ph. H. (1985): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Santillana. Madrid.
- COOMBS, Ph. H. (1986): "El impacto del cambio social, económico y tecnológico en las necesidades humanas de aprendizaje". *Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura*. Documentos de la I Semana Monográfica. Fundación Santillana. Madrid, 1987.
- CORKILLE BRIGGGS, D. (1970): *El niño feliz. Su clave psicológica*. Gedisa. Barcelona, 1981.
- CUBE, F. von (1988): "Exigir, en vez de mirar". *Ponències del Simposion Internacional de Filosofia de l'Educació*. Universitat Autònoma de Barcelona, 1988.
- DAHL, A. G. (1983): "La iniciación a la comunicación en un medio escolar". *Perspectivas, vol. XIII, nº2, 1983*. Editat per la Unesco.

- DARDER, P. i LOPEZ, J.A. (1985): *Elements d'organització i avaluació del centre educatiu d'EGB*. Rosa Sensat/Edicions 62. Barcelona.
- DELVAL, J. (1983): *Crecer i pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Laia. Barcelona.
- DELVAL, J. : "La destrucción del conocimiento". *El País*, 16.01.90.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1981): Ordre 11.05.81 per la qual es regulen els ensenyaments de Parvulari i Cicle Inicial d'Educació General Bàsica. *D.O.G.C./08.07.81/*
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1982): Ordre 16.08.82 per la qual es regulen els ensenyaments del Cicle Mitjà d'Educació General Bàsica. *D.O.G.C./01.09.82/*
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT G.C. (1990): "Resolució de /25.05.90/ sobre organització i funcionament dels centres docents". *Full de disposicions i actes administratius num. 335*.
- DEWEY, J. (1916): *Democràcia i escola*. (Selecció de textos pedagògics). Eumo. Vic, 1985.
- DIAGONAL/SANTILLANA (1983): *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (DCCE). Santillana. Madrid, 1983.
- DIAZ NOSTY, B. (1990): "Comunicación social 90: crecimiento de la oferta, crecimiento del negocio". *Boletín de Fundesco*, nº 111: 7-9. Noviembre 1990. Madrid.
- DONATI, P.P. (1988): "Le radici culturali e ideologiche delle nuove tecnologie dell'informazione: ovvero gli equivoci della 'società' relazionale". *I nuovi miti dell'informazione*. Gutenberg 2000. Fondazione Rui. Roma, 1988.
- ECO, U. (1965): *Apocalípticos e integrados*. Lumen. Barcelona, 1988.
- ECO, U. (1968): *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Lumen. Barcelona, 1972.
- ECO, U. (1974): "El público perjudica a la televisión?" publicat a MORAGAS, M. d. (ed.) *Sociología de la comunicación de masas. Vol. II*. Gustavo Gili. Barcelona, 1985.
- ECO, U. i FABRI, P. (1978) "Progetto di ricerca sull'utilizzazioni dell'informazioni ambientale", *Problemi dell'informazione*, n. 4, pgs. 555-597. (Citada per Wolf, 1990).
- EINSTEIN, A. (1936): *My ideas i opiniones*. Antoni Bosch. Barcelona, 1981.
- EISNER, E. W. (1982): *Procesos cognitivos y currículum*. Martínez Roca. Barcelona, 1987.
- ELMANDJRA, M. (1986): "Las necesidades de aprendizaje en un mundo cambiante". *Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura*. Documentos de la I Semana Monográfica. Fundación Santillana. Madrid, 1987.
- FARNE, R. (1988): "Alti e bassi profili di un'infanzia (molto) televisiva". *I figli della TV*. La Nuova Italia. Scandici (Firenze).
- FAURE, E. i comissió UNESCO (1972): *Aprender a ser*. Alianza Universidad. Madrid, 1973.
- FAURIE-ROUDIER, A. i VALLET, A. (1976^{*}): *Le langage total. Expériences internationales d'éducation à la communication et aux mass media*. Documents de comunicació i societat, num. 9. Unesco. Paris.
- FENSTERMACHER, G.D. (1986): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", a WITTRÖCK, M.C. (dir): *La investigación de la enseñanza I*. Paidós-MEC. Barcelona, 1989.
- FERNANDEZ ENGUITA, M.: La hora de la sociología. *El País*, 09.10.90.
- FERRANDEZ, A. i SARRAMONA, J. (1977): *L'educació. Constants i problemàtica actual*. Ceac. Barcelona, 1978.

* No s'especifica data de publicació. Pot ésser el 1976.

- FERRERES, J. (1988): *Como integrar el vídeo en la escuela*. Ceac. Barcelona.
- FONDAZIONE RUI (1988): *I nuovi miti dell'informazione*. Gutenberg 2000. Roma, 1988.
- FORD FOUNDATION (1976): *Television and Children: Priorities for Research*. The Ford Foundation. New York, 1976.
- FORSTENZER, T. R. (1983): "América del Norte, mañana: los jóvenes entre el ideal norteamericano y la realidad". *La juventud de los años ochenta*. Unesco i Ediciones Sígueme. Salamanca.
- FREUD, S. (1930): *El malestar en la cultura*. Alianza. Madrid, 1973.
- FROMM, E. (1955): *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1981.
- FULLAT, O. (1982): *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Hogar del Libro. Barcelona.
- FUNDESCO (novembre 1990): "Comunicación social 90: crecimiento de la oferta, crecimiento del negocio". *Boletín de Fundesco*, nº 111: 7-9.
- GALI, A. (1928): *La medida objetiva del trabajo escolar*. Material escolar i científico S.A. Barcelona, 1928. (Reedición de 1984 hecha por Eumo Editorial, Vic (Osona). Páginas citadas 103-108).
- GARAUDY, R. (1979): *Paraula d'home*. Claret. Barcelona.
- GARCIA GARRIDO, J. L. - FONTAN, P. (1979): *Metamorfosis de la educación. Pedagogía prospectiva*. Luis Vives. Zaragoza.
- GARCIA-RAMOS, L. A. I RUIZ TARRAGO, F. (1985): *Informática y educación*. Edita L.A. Garcia-Ramos. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA - D. G. DE JOVENTUT i CASAL, J. (1981): *La juventut a Catalunya*. Servei Central de Publicacions de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1981.
- GIL, E. i MENENDEZ, E. (1985): *Ocio i practicas culturales de los jóvenes*. Informe Juventud en España. Publicaciones de Juventud y Sociedad. S.A. Barcelona. Ministerio de Cultura. Instituto de la Juventud.
- GINER, S. (1987): *El destino de la libertad*. Espasa Calpe. Madrid.
- GINER, S. (1985): *Comunió, domini, innovació. Per una teoria de la cultura*. Laia. Barcelona.
- GOETZ, J. P. - LeCOMPTE, M.D. (1984): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid, 1988.
- GREENFIELD, P. M. (1984): *El niño y los medios de comunicación*. Morata. Madrid, 1985.
- GUBERN, R. (1974): *El lenguaje de los cómics*. Península. Barcelona.
- GUISAN, E. (1985): "Filosofía analítica y educación". *Enrahonar. Quaderns de filosofia 11*. Departament de Filosofia. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
- GUTIERREZ, F. (1972): *El lenguaje total*. Humanitas. Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1962): *Historia y crítica de la opinión pública*. Gustavo Gili. Barcelona, 1986.
- HALLORAN, J. D. & JONES, M. (*1988): *Learning about the Media. Media Education and Communication Research*. UNESCO. Documents on Communication and Society, num. 16. (La data de publicació és aproximada doncs no ve indicada).
- HARRIS, T. A. (1960): *Yo estoy bien, tú estás bien. Guía práctica del análisis conciliatorio*. Grijalbo. Barcelona 1973.
- HENRIKSSON, B. (1983): "Suecia: dos visiones del porvenir". *La juventud de los años ochenta*. Unesco i Ediciones Sígueme. Salamanca.
- HITCHENS, H. (1984): "The United States: visual literacy". *Media education*. Unesco. Paris.
- HODGE, B. i TRIPP, D. (1986): *Los niños y la televisión*. Planeta. Barcelona, 1988.

- ICEM-Institut Català d'Estudis Mediterranis: *Noves Tecnologies i Desafiament Sòcio-Econòmic*. Simpòsium Internacional. Barcelona, 1990.
- JEFATURA DEL ESTADO, DECRETO de 22.02.62 (BOE 09.03.62) sobre agrupación de Escuelas y Direcciones de Grupo escolar. *Reglamentos de Escuelas*. Editorial Escuela Española. Madrid, 1971.
- JOSEPH, Dynas. (1984): "Brazil: the press in school". *Media education*. Unesco. Paris.
- KANT, E. i RINK (1803): *Pedagogia*. Akal. Barcelona, 1983.
- KATZ, E., BLUMLER, J. G. i GUREVITCH, M. (1976): "Usos y gratificaciones de la comunicación de masas", publicat a MORAGAS, M. d. (ed.) *Sociologia de la comunicació de masas. Vol. II*. Gustavo Gili. Barcelona, 1985.
- KATZ, E., GUREVITCH, M. i HAAS, H. (1973): "On the Use of Mass Media for Important Things" citat per KATZ, E., BLUMLER, J. G. i GUREVITCH, M. (1976)
- KOGAN, M. (1983): "En defensa de la posición intermedia: la escuela como institución responsable". a
- LASSWELL, H. D. (1948): "Estructura y función de la comunicación en la sociedad", publicat a MORAGAS, M. d. (ed.) *Sociologia de la comunicació de masas. Vol. II*. Gustavo Gili. Barcelona, 1985.
- LASTREGO, C. i TESTA, F. (1990): *Istruzioni per l'uso del televisore*. Einaudi. Torino, 1990.
- LAZARSFELD, P. F. i MERTON, R. K. (1948): "Comunicación de masas, gustos populares y acción social organizada", publicat a MORAGAS, M. d. (ed.) *Sociologia de la comunicació de masas. Vol. II*. Gustavo Gili. Barcelona, 1985.
- LAZARSFELD, P. F. i KATZ, E. (1955) *Personal Influence*. Citat per Satera, G. (1976): "Las investigaciones sobre los efectos de los 'mass-media'", publicat a MORAGAS, M. d. (ed.) *Sociologia de la comunicació de masas. Vol. I*. Gustavo Gili. Barcelona, 1985.
- LESSER, G. S. (1974): *Children and Television. Lessons from CTW Sesame Street*. Vintage. Random House. New York.
- LEWIS, D. (1987): *Su hijo puede ser un ganador. Como estimular su aprendizaje y desarrollar sus habilidades mentales*. Martínez Roca. Barcelona, 1988.
- LIPOVETSKY, G. (1983): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama. Barcelona, 1986.
- LORENZ, K. (1983): *Decadencia de lo humano*. Plaza i Janés. Barcelona, 1985.
- MACBRIDE, S. (1980): *Un solo mundo, voces múltiples*. Fondo de Cultura Económica. México/Unesco, Paris.
- MACIA, C. (1986): *La prensa a l'escola*. Col. Eines de treball per a l'ensenyament del català. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- MALLAS, S. (1979): *Medios audiovisuales y pedagogia activa*. CEAC. Barcelona.
- MALLAS, S. (1985): *Vídeo y enseñanza*. ICE. Universitat de Breclona.
- MASTERMAN, L. (1980): *Teaching about television*. Macmillan. London, 1990.
- MASTERMAN, L. (1982): "La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades concretas" a *Perspectivas, vol XIII, nº 2, 1983*. Editat per la Unesco.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1987): *Mañana siempre es tarde*. Espasa Calpe. Madrid, 1989.
- M.E.C. (1979): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria i Educación Secundaria*. Madrid.
- M.E.C. - R.T.V.E., Grupo de trabajo (1982): *Educación i medios de comunicación*. Servicio Publicaciones MEC. Madrid.
- MILES, M. B. i EKHOLM, M. (1985): "School improvement at the school level". Citat per Ron Glatter. *Actes del I Congrés Universitari d'Organització Escolar*. Arees i Departaments de Didàctica i Organització escolar de Catalunya. Editat per la Facultat de Lletres de la U.A.B. Bellaterra, 1990.

- MINKKINEN, S. i NORDENSTRENG, K. (1983): "Finlandia: grandes planes, graves problemas" *Perspectivas*, vol. XIII, nº2, 1983. Editat per la Unesco.
- MOLES, A. (1989): "Creatividad e innovacion en la sociedad contemporánea". Simposio "Innovaciones comunicativas y cambio social". Barcelona, /16.05.89/ organitzat per Comunicacio i Aprenentatge COMAP.
- MONCADA, A. (1985): *El aburrimiento en la escuela*. Plaza i Janés. Barcelona.
- MORAGAS, M. de (ed.) (1985): *Sociologia de la comunicació de masas. Volums I, II, III i IV*. Gustavo Gili. Barcelona.
- MORAGAS, M. d. (1990): "Delante de los negocios, detrás de los acontecimientos". *Telos*, nº 22, junio-agosto 1990. Madrid.
- NORA, S. i MINC, A. (1978): *La informatización de la sociedad*. Fondo de Cultura Económica. México, 1978.
- NUEVE Y MEDIO, Equipo (1986): "Los teleniños, hoy". *Cuadernos de Pedagogia Núm. 137 (Maig 1986)*.
- OCDE (1976): *Organizacion creativa del ámbito escolar*. Publicat per Anaya/2. Madrid, 1983.
- PASTOR, E. i altres (1983): *Análisis Transaccional. Modelo y aplicaciones*. CEAC. Barcelona, 1983.
- PEREZ GOMEZ, A (1983): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica" a GIMENO SACRISTAN i PEREZ GOMEZ (edi). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, 1986.
- PIERRE, E. (1983): "Formando al joven telespectador: un experimento francés". *Perspectivas*, vol. XIII, nº2, 1983. Editat per la Unesco.
- PFEIFFER, A. Y GALVAN, J., editors (1985): *Informática y escuela*. Fundesco. Madrid.
- POSTMAN, N. (1982): *La desaparició de la infantesa*. Eumo. Vic, 1990.
- RAGHAVAN, G. N. S. (1982): "Do mass media reach the masses? The Indian experience". *Media education*. Unesco. Paris.
- REUHLIN, M. (1972): *La orientación escolar y profesional*. Oikos-Tau. Barcelona.
- REY, L. i MAQUINAY, A. (1984): *Cinema a l'escola I i II*. Grup de Cinema. Casal del mestre de Santa Coloma de Gramanet.
- RICHERI, G. (1984): *El universo telemático. Trabajo y cultura en el futuro inmediato*. Mitre. Barcelona.
- RIGAL J. L. i HERCBEGR, S. (1981): "Quelques exemples éclairants". *Socialisme et informatiques*. Club Socialiste du Livre. Paris.
- ROUSSEAU, J.J. (1762): *Emilio o la educación*. La Biblioteca. Buenos Aires (s/d edició).
- ROTGER, B. i ROQUE, J.M. (1982): *Como leer la prensa escrita*. Escuela Española. Madrid.
- SAKAMOTO, T (1984): "Japan: television for young children". *Media education*. Unesco. Paris.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1984): *Imagen y educación*. Anaya. Madrid.
- SANVICENS, A. (1988): *Prospectiva de l'educació i el seu currículum*. Fundació Blanquerna. Domenech, edicions i serveis escolars. Barcelona.
- SANVICENS, A. (1989): "Distinciones y relaciones entre publicidad, educación y creación". *Conferència del simposio "Innovaciones comunicativas y cambio social"*. Barcelona, 1989 (mat. pol.)
- SAPERAS, E. (1985): "Contribución y anticipación utópica. Contribuciones de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt a la Sociología de la Comunicación" publicat a MORAGAS, M. d. (ed.). *Sociologia de la comunicació de masas. Vol. I*. Gustavo Gili. Barcelona, 1985.
- SARRAMONA, J. - FERRANDEZ, A. (1977): *L'educació. Constants i problemàtica actual*. CEAC. Barcelona, 1978.
- SARRAMONA, J. (1989): *Fundamentos de educación*. Ceac. Barcelona, 1989.

- SARRAMONA, J. (1990): *Tecnología educativa (Una valoración crítica)*. CEAC. Barcelona, 1990.
- SARRAMONA J. (Ed.) (1988): *Comunicación y educación*. CEAC. Barcelona, 1988.
- SAURA, A. i FERNANDEZ, V. (1986): "Catalunya: Aula Visual". *Cuadernos de Pedagogía Núm. 137 (Maig 1986)*.
- SCHWARTZ, B. (1977): *Hacia otra escuela*. Narcea. Madrid, 1986.
- SERRA ESTRUCH, J. (1969): *Cinema formatiu*. Nova Terra. Barcelona, 1969.
- SHULMAN, L. S. (1986): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" a WITTRICK, M.C. (dir): *La investigación de la enseñanza I*. Paidós-MEC. Barcelona, 1989.
- SENLE, A. i altres (1983): *Análisis Transaccional. Modelo y aplicaciones*. CEAC. Barcelona, 1983.
- SIMON, J. C. (1981): *L'education e l'informatisation de la société*. Fayard. Paris. Citat per Richeri (1984).
- STATERA, G. (1976): "Las investigaciones sobre los efectos de los 'mass-media', publicat a MORAGAS, M. d. (ed.) *Sociología de la comunicación de masas. Vol. I*. Gustavo Gili. Barcelona, 1985.
- SOUCHON, M. (1984): "La educación y los medios de comunicación: perspectivas de colaboración". a UNESCO: *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Narcea. Madrid 1990.
- TEIXIDO, M. (1986a): *Zona Escolar 19: Anoia-Igualada. Informe-valoració de la situació escolar*. Inèdit. Arxiu Inspecció d'Educació Bàsica de Barcelona.
- TEIXIDO, M. (1986b): *Districte escolar Barcelona I: Barri Gòtic - La Ciutadella - La Barceloneta. Informe - valoració de la situació escolar*. Inèdit. Arxiu Inspecció d'Educació Bàsica de Barcelona.
- TEIXIDO, M. (1987): "La educación frente a la comunicación de masas y la cultura. Propuestas para definir un nuevo modelo de institución escolar" *Bordón, n° 269. Sept-Oct 1987. Tomo XXXIX*. Madrid.
- TEIXIDO, M. (1987): "Nuevos proyectos con un viejo modelo de escuela". *Primeras Noticias Núm. 79. Nov. 1987*. pgs. 10-11).
- TEIXIDO, M.: "Cinco cuestiones clave para que la reforma de la enseñanza sea un éxito". *Escuela Española, 14.05 i 05.05 de 1988*.
- TEJEDOR, F. J. (1986): "La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa". *Educar Núm. 10. Págs: 79-101*. Revista de la Secció de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
- TIDOC-PROJECTE, Grup (1990): *Escola i noves tecnologies*. Ceac. barcelona
- TOURAINÉ, A. : "¿Crisis de la cultura?". *El País, 15.03.89*.
- TOFFLER, A. (1980) *La tercera ola*. Orbis-Plaza Janés. Barcelona, 1985.
- UNESCO (1983). *La juventud de los años ochenta*. Unesco i Ediciones Sígueme. Salamanca.
- UNESCO (1984): *Media education*. Publicat a càrrec de la Unesco per l'editor de 'Prospects'. S'ha editat també en francès. De moment, la revista 'Perspectives' no ha editat la totalitat dels articles si bé ja varen aparèixer alguns articles als volums: XII, 1 i XIII, 2
- UNESCO (1984a): *Media education*. Unesco. Paris.
- UNESCO (1984b): *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Narcea. Madrid 1990.
- UNESCO (1988): *Learning about the Media. Media Education and Communication Research*. Documents on Communication and Society, n° 16. Unesco.
- URIVAZO, R. I. (1984): "Cuba: an introduction to radio broadcasting". *Media education*. Unesco. Paris.

- VAZQUEZ, G., editor (1989): *Los educadores y las máquinas de enseñar*. Fundesco. Madrid.
- WILLIAMS, L. V. (1983): *Aprender con todo el cerebro*. Martínez Roca. Barcelona, 1986.
- VIGOTSKI, L. S. (1934): *Pensament i llenguatge*. Edició de textos en català per EUMO. Vic, 1988.
- WOLF, M. (1990): *Teorie delle comunicazioni di massa*. Bompiani. Milano.
- WOODS, P. (1986): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós/M.E.C. Barcelona, 1987.
- WRIGHT, Ch. R. (1960): "Análisis funcional y comunicación de masas" publicat a MORAGAS, M. d. (ed.) *Sociología de la comunicación de masas. Vol. II*. Gustavo Gili. Barcelona, 1985.
- XIRINACS, Ll.M. (1975): *Subjecte. Meditació delirant a prop d'una font dita "Font de Vera Pau"*. Claret. Barcelona.

I n f o r m e s

- I/FAURE: Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. UNESCO.
- FAURE, E. i COMISSIO UNESCO (1972): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza/Unesco. Madrid, 1973.
- I/MACBRIDE: Informe de la Comisión Internacional sobre problemas de Comunicación. UNESCO.
- MACBRIDE, S. i COMISSIO UNESCO (1979): *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e Información en nuestro tiempo*. Fondo de Cultura Económica/Unesco. México/París, 1980.
- I/NORA-MINC: Informe sobre la informatització de la societat encarregat pel President de la república Française a l'inspector general de finances, Simon Nora.
- NORA, S. i MINC, A. (1978): *La informatización de la sociedad*. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1982.
- I/LAPORTE: Informe del 'Collège de France' sobre l'ensenyament del futur encarregat pel President de la República Française.
- LAPORTE, Y. i COL·LABORADORS (1984): *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. París 1985. (Document fotocopiats).
- I/COOMBS: Informe del Consejo Internacional para el desarrollo de la Educación, organisme d'estudi independent que aplega a experts diversos.
- COOMBS, Ph. H. (1984): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Santillana. Madrid, 1985.
- EP/GRUP INTERNACIONAL: Estudi prospectiu per encàrrec de la 20na. Conferència General de la Unesco sobre el desenvolupament de l'educació en els següents 20 anys (1980-2000).
- GRUP INTERNACIONAL (1980-1981): *Réflexion sur le développement futur de l'éducation*. Etudes et documents d'éducation, núm. 49. Unesco. París, 1984.
- D/JONTIEN: Declaració Mundial sobre Educació per a Tothom adoptada per la Conferència Mundial sobre Educació per a Tothom integrada per PNUD, UNESCO, UNICEF, Banc Mundial i Organitzacions No-Governamentals. Jontien, Tailandia, 5 - 9 març 1990.
Document fotocopiats en versió castellana provisional. 34 pàgs. en A4.

H e m e r o g r a f i a

- Butlletí dels Mestres, Monogràfic-1 (Febrer 1986): La informàtica a l'ensenyament*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Cuadernos de Pedagogia Núm. 137 (Maig 1986): "Los teleniños, hoy"* per Equipo "Nueve y Medio". "Catalunya: Aula Visual" per Saura, A. i Fernandez, V.
- Guix. Elements d'Acció Educativa Núm. 136 (Febrer 1989): Telemàtica educativa*. Serveis Pedagògics SCCL. Barcelona.

Primeras Noticias. Núm. 77 (Maig-juny 1987): "¿Montajes audiovisuales? ;Cómo no!" per Busquets i Prat, J. al quadern de Comunicación y Pedagogía.

Primeras Noticias. Núm. 79 (Nov 1987): "Video en la educación: nuevos proyectos con un viejo modelo de escuela". per Teixidó, M. al quadern Comunicación y Pedagogía.

TelePrograma Núm. 1.102 (8-24 maig, 1987): Suplement TV3: 4-8.

ALSINA, J. (1989): "Ética i calidad de vida". *El País, 01.11.89.*

JACKSON, G. (1989): "Responsabilidad personal". *El País, 08.09.89.*

El País - Editorial: "Jóvenes delinquentes". *El País, 09.08.88.*

El País - Educación / 8: "John Katzman". *El País, 02.10.90.*

El País - Quadern /4-5: "Del temps lliure i l'avorriment. 'Flipar' i 'anar penjat'. J.M. Fericgla. *El País, 07.04.88.*

El País - Educación / 8: John Katzman. *El País, 02.10.90*

M e d i a g r a f i a

"Teatre d'ombres" de Teatre la Bombeta. (Montserrat Tintó). Enregistrament a la sèrie *Les arts escèniques* de l'Obra Cultural de Caixa de Barcelona.





Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Biblioteques

Reg. 222397

Sig. _____

Ref. 12500

