

# ESCOLA COMUNICATIVA

L'ESCOLA  
DE LA SOCIETAT  
DE MASSES TELECOMUNICADA

MARTÍ TEIXIDÓ PLANAS

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

v. 222398

## A d v e r t i m e t

Aquesta investigació educativa té caràcter global. Es una aproximació de caràcter holístic al procés educatiu que es produeix entre l'escola i els mitjans de comunicació de masses. Si l'escola ja és una realitat social complexa difícil de comprendre estudiant-ne petites parts per separat, estudiar el binomi educació escolar - comunicació de masses és complex perquè és un objecte que s'escapa de les mans o del cercle que va parant l'investigador.

No és doncs aquesta una investigació lineal i no segueix la lògica més convencional. Pensem haver desenvolupat el necessari rigor intel·lectual però aquest s'alterna constantment amb l'exemple viu de la situació escolar no fós cas que l'abstracció excessiva ens aïllés de la realitat inefable que és l'escola com a fet de trobada diària d'infants i joves i mestres/professors. Nosaltres mateixos hem pensat que donen voltes a un mateix punt però ha estat necessari per veure'l des de perspectives complementàries. Així anem des de la filosofia de l'educació a l'organització escolar, des del dret de cada infant i jove a decidir la seva vida fins a la conveniència que disposin de taquilles o armaris on puguin deixar amb ordre i cura les seves motxis i llibres.

Això pot semblar a primera vista dispers però esperem haver conduït el plantejament amb rigor científic i amb compromís ètic. Hi ha una gran pedagogia, la que ha quedat escrita a les grans obres i als llibres manuals. Hi ha una lletra menuda a la pedagogia que solament sap cada mestre. Es el "truqui" pel qual li funciona la classe i això no acostuma a tenir entrada als llibres de pedagogia. Certament, cada mestre ha d'aplicar la pedagogia amb el seu estil i recursos personals però algú li ha d'haver explicat els petits secrets que acostumen a ser garantia d'èxit. D'altres però van explicant els "seus sistemes", quan de fet no hi ha hagut cap sistematització i molt poca reflexió. Aquesta obra està concebuda com un combinat de reflexió i de pràctica i per això hi ha constants descripcions i exemples concrets. Tots els exemples són extrets de l'experiència pedagògica pròpia o aliena i és una gran satisfacció poder fer esment personal del treball de tants mestres amb els quals hem compartit temps i preocupacions comunes.

Hem donat voltes i voltes per fer nostre aquest binomi educació escolar - comunicació de masses. Convidem al lector a seguir un procés similar. No cal llegir de manera continuada l'extens nombre de pàgines que no hem pogut reduir més. Massa extens té el risc de no ésser comunicatiu, més breu obliga a separar la teoria de la pràctica. Els resums no deixen de ser abstraccions i perden tot el caràcter dinamitzador. L'objectiu d'aquesta investigació educativa és donar una visió clara per activar innovacions de transformació de l'escola ben orientades i no podiem separar teoria de pràctica.

No hem pogut separar el contingut fent annexos: de les descripcions d'observació participant, de les dades quantitatives recollides dels qüestionaris, de les investigacions en comunicació de masses. Remetre al lector a uns documents annexos podria traïr el plantejament de la

investigació. La tecnologia, les possibilitats de l'ordinador, ens dóna una solució. Les diferents expressions de lletra permeten fer salts. Hom pot deixar les descripcions escrites en lletra cursiva però en un moment determinat pot decidir llegir-ho segons l'argumentació concreta. Hom pot llegir tota la anàlisi de la comprovació experimental i solament consultar els quadres de dades quan li sembli oportú. Es pot fer una lectura 'oceànica' seguint les enumeracions estructurades que s'expressen en cursiva, negreta o subratllat, pivotant sobre textos subratllats que donen la idea que s'està tractant o seleccionar per índex.

Aquesta obra es pot llegir començant per on cadascú vulgui. Es un entramat d'aproximacions complementàries i cada part es pot entendre per ella mateixa. Pot faltar tan sols saber amb quina significació exacta s'empren termes com *cultura*, *comunicació*, *pedagogia*, *didàctica* que cal anar a consultar on han estat definits. L'índex, extens i detallat manté l'estructura clàssica d'un índex sistemàtic però reflecteix molts epígrafs que ajudin a lector a trobar allò que li pugui interessar. Els epígrafs particulars estan posats amb intenció comunicativa.

No és una obra per llegir seguida i linealment sinó per successives aproximacions, la manera com es procedeix sobre els mitjans de comunicació. Per ser coherents amb el plantejament comunicatiu de l'obra haguéssim volgut resumir moltes idees en gràfics o pictogrames i pensem que aquest és un estil a desenvolupar pels pedagogs que tendim a ésser massa feixucs en una societat lleugera en un primer contacte. Francesco Tonucci ha produït excel·lents manuals de pedagogia amb imatges. Per fer-ho en tira còmica haurem de fer equip amb algú però hem assajat ja la realització de gràfics conceptuals que no són per dir-ho tot sinó per fer pensar a tots. Posem en pràctica procediments que activen

estils cognitius fins ara poc atesos: llenguatge evocador, termes gràfics, metàfores, experiències directes, diagrames...

Hem fet aquest advertiment previ que pensem que justifica l'adopció d'una estructura poc convencional en un treball acadèmic. Amb tot, la voluntat de rigor acadèmic hi és en tot moment i es tracta justament d'això, de comprovar fins a quin punt a partir d'una presentació aproximativa i més dispersa és pot arribar a un plantejament en profunditat. Però alhora voldríem que fós un plantejament comprensible i suggerent per a tot mestre. No endebades hem assajat diversitat de mètodes d'investigació en una perspectiva de triangulació. Ha estat un esforç gran però esperem que sigui una portació a la pedagogia i a l'escola.

## A m b a g r a ï m e n t

Tota activitat de cultura és patrimoni col·lectiu i ha estat produïda de manera cooperativa. Ningú fa res de res i ningú aporta cosa o pensament totalment nou. Si he pogut arribar a una realització de la que n'estic content, ha estat gràcies a la contribució de moltes persones. N'esmentaré algunes, les que sóc capaç de recordar en aquest moment. A aquestes i a totes les persones que m'ha ajudat: Gràcies !

En primer lloc, les meves Maries:

La Maria-Eulàlia suport constant i disponibilitat permanent que ha estat la millor ajuda i col·laboradora. Sense el seu suport hagués abandonat fa temps. La seva ajuda va de la lectura i crítica dels textos a les flors que ha procurat que hi hagués a la finestra on posava la vista quan no sortia la frase adequada.

La Maria-Pau que no ha arribat a entendre perquè no acabava mai aquest treball però ha procurat no detorbar-me i m'ha esperat per jugar, cantar o passejar quan feia una pausa.

Han guiat la meva recerca:

El doctor Jaume Sarramona, director d'aquesta tesi doctoral. M'ha donat pistes documentals de gran valor, m'ha connectat amb els treballs de la Unesco en matèria de comunicació, m'ha exigint rigor metodològic, ha respectat molt el meu projecte fent-lo també seu i en dues ocasions va expressar públicament que aquest treball arribaria a terme. Van ésser injeccions d'ànim oportunes en moments crítics.

El doctor José Tejada que m'ha dedicat hores en el disseny dels qüestionaris i en la part de processament estadístic que s'ha llegit amb interès i m'ha fet comentaris que per damunt de tot donen seguretat.

El doctor Octavi Fullat que en el curs de doctorat va valorar una primera anàlisi filosòfica de l'escola i va acceptar de llegir els capítols corresponents fent-me anotacions precises.



El doctor Miquel de Moragas que va activar la meua reflexió comunicativa en algunes conferències a mestres que vaig poder ampliar en el curs de doctorat i em va donar informació documental.

Han estat mestres meus amb els seus ensenyaments:

Lluís Ma. Xirinacs amb la seva 'síntesi general interdisciplinària'

Miquel Porter-Moix amb les seves explicacions entusiastes del cinema.

Enric Frigola amb aquells anys de programes infantils de ràdio i televisió tant comunicatius.

Pilar Benejam amb les seves classes sempre comunicatives, farcides d'exemples vius i ben analitzats.

Hem après treballant junts:

Molts mestres de diverses escoles en tots els anys d'exercici professional com a mestre i com a inspector. De manera particular, els mestres citats en aquesta obra i les experiències d'ells recollides són un acte de reconeixement.

Han facilitat el meu treball d'investigació:

Els directors i mestres de les escoles visitades que han acceptat la meua observació participant abans de saber on arribaria. Han posat confiança en mi i espero no haver-los defraudat.

Estan esperant el resultat d'aquest treball perquè volen una escola millor per al nostre país:

Lluís Busquets, inspector d'educació; Margarida Muset, inspectora d'educació; Paco Ramon, mestre coordinador del CRP-Anoia; Manolo Royo, director d'escola.

S'han mobilitzat per ajudar-me en l'operació final:

El Francisco Herreros que ha tret de l'ordinador els dissenys gràfics que jo havia imaginat.

La Maria-Bulàlia Palau que ha corregit, imprès i m'ha descarregat de tot allò que estava a la seva mà de fer.

La Montserrat i l'Agustí que estan a punt per convertir aquests papers en el llibre més maco que hagin pogut relligar i enquadernar.

A tots ells gràcies. La seva generositat m'obliga a seguir i a estar disponible per a tots esmerçant les energies que calgui per millorar una mica aquest nostre món.

Ciutat Badia, 4 d'abril de 1992

**ESCOLA COMUNIC\*ACTIVA / DIAGRAMA DE PROCES I EXTENSIO**

**Capitol 1**

P  
R  
E  
V  
I  
S

MOTIVACIO: OBJECTIU INICIAL  
CONCLUSIONS GENERALS

**Capitol 2**

METODOLOGIA  
INVESTIGACIO

**Capitol 3**

E  
S  
C  
O  
L  
A  
A  
N  
A  
L  
I  
S  
I  
E  
S  
T  
U  
D  
I  
M  
C  
M

F I L O S O F I C A	S O C I O C U L T U R A L	P S I C O- P E R S O N A L	P E D A G O G I C A C U R R I C U L A R	D I D A C T I C A T E C N O- O R G A N I Z A T I V A	S U P L E N C I A E S C O L A	C E O S C O L A
--	---	--	--	---	---	--------------------------------------

**Capitol 4**

I N V E S T I G A C I O C O M U N I C A C I O D E M A S S E S	E D U C A C I O E N M A T E R I A D E C O M U N I C A C I O A 7 I N F O R M E S	E D U C A C I O E N M A T E R I A D E C O M U N I C A C I O A 15 P A I S O S	U S I C O N S U M M. C. M.	M C M. I P R A C T I C A E S C O L A R	M O D E L D' I N T E R V E N C I O
---	--	---	---	--	--

**Capitol 5**

A  
N  
A  
L  
I  
S  
I  
O  
E  
B  
S  
C  
O  
R  
L  
V  
A  
C  
I  
O

P R O J E C T E S R E A L I Z A C I O N S E X P E R I E N C I E S E S C O L A R S	O B S E R V A C I O P A R T I C I P A N T D E D E U E S C O L E S	C O N T R A S T A C I O E M P I R I C A I E X P E R I M E N T A L	E X P N E R I E N C I A R S
---	---	---	--

**Capitol 6**

S  
I  
N  
T  
E  
S  
I  
M  
O  
D  
E  
L  
P  
R  
O  
J  
E  
C  
T  
E  
S  
A  
P  
O  
R  
T  
A  
C  
I  
O

C  
O  
M  
U  
N  
I  
C  
A  
C  
I  
V  
A  
E  
S  
C  
O  
L  
A

C O N C L U S I O N S G E N E R A L S			
30 I N D I C A D O R S D E L' E S C O L A C O M U N I C A C I V A			
29 V A R I A B L E S D' A N A L I S I D E L' E D U C A C I O C O M U N I C A C I V A			
E X P E R I E N C I A C O M U N I C A C C I O G L O B A L (3-8 a n y s)	P R O J E C T E D' O R G A N I Z A C I O C O M U N I C A C I V A 12-18 a n y s E D U C A C I O S E C U N D A R I A	P R O J E C T E C R E D I T S C U R R I C U L A R S	C U R S O S F O R M. P R O F.

## L' ESCOLA COMUNIC\*ACTIVA

V O L U M 1
-------------

Capítol 1. MOTIVACIO , OBJECTIU I CONCLUSIONS DE LA RECERÇA EDUCATIVA . . . . .	001
1.1. Motivació i objectiu inicial . . . . .	003
1.2. Conclusions generals finals . . . . .	015
♦ ESCOLA I SOCIETAT DE MASSES TELECOMUNICADA . . . . . conclusions generals	015
Capítol 2. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIO EDUCATIVA . . . . .	035
2.1. Marc de referència experiencial i marc teòric conceptual . . . . .	037
2.2. Objecte i objectius de la investigació . . . . .	041
2.3. Perspectiva científica. Opció metodològica múltiple . . . . .	045
2.4. Procés d'investigació seguit . . . . .	059
♦ Model d'investigació didàctica . . . . .	074
Capítol 3. SITUACIO ACTUAL DE L'ESCOLA I DE L'EDUCACIO DELS CIUTADANS . . . . .	085
3.1. Anàlisi filosòfico-antropològica . . . . .	087
3.2. Anàlisi social-cultural . . . . .	105
♦ Educació - Comunicació - Cultura : les funcions que defineixen la vida social . . . . .	111
A la recerca d'una alternativa cultural . . . . .	126
3.3. Anàlisi psico-personal . . . . .	139
aprenentatge significatiu . . . . .	147
diversitat d'estils cognitius . . . . .	153
exigència i societat permissiva . . . . .	165
3.4. Anàlisi pedagògic-curricular . . . . .	181
l'avorriment a l'escola . . . . .	181
el valor de l'educació informal . . . . .	199
l'escola: educació, comunicació i cultura . . . . .	207
els continguts de l'educació escolar . . . . .	221

l'escola sense pedagogia . . . . .	226
identificació amb la tasca escolar . . . . .	241
el currículum escolar . . . . .	252
educació per al treball i per al lleure . . . . .	268
3.5. Anàlisi didàctica i tecno-organitzativa . . . . .	275
la pobresa de l'escola en una societat de tecnologia i béns de consum . . . . .	279
l'escola sense cultura organitzacional . . . . .	313
el mestre/professor organitzador de situacions d'aprenentatge . . . . .	333
3.6. Instàncies de suplència de funcions escolars . . . . .	357
l'aprenentatge d'idiomes . . . . .	358
l'aprenentatge de mecanografia . . . . .	364
l'aprenentatge d'informàtica . . . . .	366
l'aprenentatge de tècniques d'estudi . . . . .	370
l'aprenentatge de mantenir el cos . . . . .	375
instàncies de complementació d'educació no formal . . . . .	379
3.7. Els costos d'una escola poc eficaç . . . . .	389
costos econòmics . . . . .	393
costos psicològics . . . . .	396
costos socials . . . . .	407
costos ambientals . . . . .	411
<b>Capítol 4. EDUCACIO ESCOLAR I COMUNICACIO DE MASSES . . . . .</b>	<b>415</b>
informació - formació - coneixement - saviesa . . . . .	423
4.1. Què sabem de la comunicació. La investigació sobre comunicació de masses . . . . .	429
la recerca convencional . . . . .	431
la teoria funcionalista . . . . .	442
♦ Roda estructural dels M.C.M. . . . .	453
la teoria crítica . . . . .	458
Els estereotips del relat televisiu . . . . .	464
la teoria culturoològica . . . . .	473
la perspectiva dels estudis culturals . . . . .	477
la teoria comunicativa . . . . .	481
Tendències actuals de la recerca comunicativa . . . . .	487
La recerca comunicativa referida a infants i joves . . . . .	492

	Primacia de la Informació i Noves Tecnologies . . .	497
◆	Diagrames per pensar i projectar . . . . .	508
4.2.	L'educació en matèria de comunicació a 7 informes de caràcter internacional . . . . .	513
♣	l'informe Unesco: Faure - 1972 . . . . .	515
♣	l'informe Unesco: MacBride - 1979 . . . . .	527
♣	l'informe (France): Nora-Minc - 1978 . . . . .	547
♣	l'informe del Collège de France - 1985 . . . . .	554
♣	l'informe del C.I.D.E: Coombs - 1884 . . . . .	566
♣	l'estudi prospectiu Unesco - 1981 . . . . .	583
♣	la declaració mundial de Jomtien - 1990 . . . . .	590
4.3.	L'educació en matèria de comunicació: projectes, problemes i realitzacions pràctiques a 16 països . . . . .	595
	la perspectiva de la inculcació . . . . .	602
	la perspectiva d'espectadors crítics . . . . .	609
	la perspectiva dels mitjans d'ús comunitari . . . . .	639
	la perspectiva del coneixement àudio-visual . . . . .	654
4.4.	Els infants i joves: Us i consum dels mitjans de comunicació . . . . .	669
4.5.	Els mitjans de comunicació en la pràctica educativa . . . . .	692
4.6.	Model d'intervenció educació escolar - comunicació de masses . . . . .	719
◆	Del procés mitificador al procés educador de la cultura de masses . . . . .	729

Capítol 5.	REALITZACIONS I EXPERIÈNCIES D'EDUCACIÓ EN MATERIA DE COMUNICACIÓ A CATALUNYA . . . . .	739
5.1.	Realitzacions i experiències escolars . . . . .	741
	la premsa periòdica a l'escola i la producció de revistes escolars . . . . .	747
	el cinema a l'escola o els escolars al cinema . . . . .	761

dels còmics o històrietes gràfiques per passar l'estona als còmics per expressar i comprendre en poca estona. . . . .	0778
la fotografia i l'àudiovisual com a alfabetització primària a l'escola. . . . .	0787
la ràdio, el mitjà que ignora els infants i que és ignorat per l'escola . . . . .	0806
la música com a contingut de masses, la música un identificador generacional . . . .	0822
l'esport un contingut de masses: intergeneracional, interclassista, però sexista	0828
la televisió i el vídeo, el mitjà de síntesi àudiovisual . . . . .	0831
ordinadors, programes i jocs informàtics a l'escola . . . . .	0896
cap tecnologia concreta pot aportar un canvi essencial a l'educació escolar . . .	0972
5.2. Estudi d'escoles per observació participant	
Utilització escolar dels mitjans de comunicació	0981
5.2.1. Primer temps: estudi descriptiu d'escoles . .	0991
Disseny etnogràfic basat en l'observació participant . . . . .	1009
Hipòtesis prèvies que guien l'observació . . . .	1049
Verificació d'hipòtesis i resposta a preguntes	1051
- dues organitzacions alternatives . . . . .	1123
- primeres respostes . . . . .	1194
5.3. Comprovació descriptiva i situació experimental.	1201
Noves variables rellevants no previstes . . . .	1201
♦ Definició de les variables rellevants, tipus i comportament esperat (23 variables) . .	1205
Agrupació de variables en factors . . . . .	1220
Delimitació de la mostra de centres escolars .	1226
Justificació de la comprovació empírica i experimental . . . . .	1228
♦ Qüestionari als alumnes . . . . .	1238
♦ Prova experimental: mostra documents vídeo . .	1253
Aplicació del qüestionari. Incidències . . . .	1268
♦ Qüestionari als mestres/professors . . . . .	1287
5.3.1. Segon temps: anàlisi de resultats . . . . .	1306
Valoracions i comentaris factor a factor . . .	1308
5.4. Experiències no-escolars. Iniciatives que es coneixen pels mitjans de comunicació . . .	1517

Capítol 6. APORTACIONS PER GENERAR UN NOU MODEL D'INSTITUCIO ESCOLAR . . . . .	1583
♦ Trenta indicadors de l'Escola Comunic*Activa . . . . .	1585
♦ Ressenya de les aportacions teòriques noves fetes en el desenvolupament . . . . .	1599
♦ Ressenya de projectes d'aplicació immediata . . . . .	1601
Bibliografia . . . . .	****

V O L U M 3
-------------

## D o c u m e n t s

### DESENVOLUPAMENTS QUE JA S'APLIQUEN O ES PODEN APLICAR

Document 1	EXPERIENCIA - PROJECTE DE COMUNICACIO GLOBAL AL PARVULARI I CICLE INICIAL D'EGB. LA TV: EL CENTRE D'INTERES NO PREVIST. . . . .	1605
Document 2	PROJECTE D'ORGANITZACIO ESCOLAR EN CLAU DE COMUNIC*ACCIO. ETAPA D'EDUCACIO SECUNDARIA . . . . .	1679
Document 3	PROJECTE DE CREDITIS CURRICULARS D'ESTUDIS SOCIALS I COMUNICACIO AMB UTILITZACIO DE LES NOVES TECNOLOGIES . . . . .	1833
Document 4	PROGRAMES DE CURSOS DE FORMACIO DE MESTRES I PROFESSORS . . . . .	1855



V O L U M 2

**Capítol 5**

**REALITZACION I EXPERIENCIES  
D'EDUCACIO EN MATERIA DE  
COMUNICACIO A CATALUNYA**



## 5.1.

**REALITZACIONS  
I  
EXPERIÈNCIES ESCOLARS**

En un extens capítol, Capítol 3, s'ha desenvolupat una anàlisi múltiple sobre la situació de l'escola com a institució amb funció específica de l'educació formal. S'han posat de relleu les insuficiències d'un model escolar basat solament en l'educació formal i també com avui no es poden establir delimitacions clares d'educació formal, no-formal i informal en la pràctica educativa. La mesura objectiva de l'educació escolar no és possible atès que hi ha moltes variables intervinents de mal controlar perquè no poden ésser aïllades. Els mitjans de comunicació de masses configuren un entorn d'ambient que intervé de manera indubtable. Ara bé, aquesta intervenció pot ésser interferidora dels processos educatius provocats intencionalment (educació formal) o pot intervenir amb transferència positiva. Això solament serà possible si l'educació formal, l'educació escolar, encara frontalment la realitat dels mitjans de comunicació i desenvolupa estratègies comptant amb la seva presència i amb el seu potencial.

En els darrers deu anys, a Catalunya, els esforços de mestres per incorporar els mitjans de comunicació de masses en la pràctica educativa són evidents. Les reflexions,

projectes i declaracions són força coincidents. Els estudis de recerca en base a experiències assajades es multipliquen cada dia més. La introducció de la informàtica i l'ús del vídeo concentren l'atenció de la majoria d'experiències i investigacions que cerquen la manera d'integrar-los a l'escola i a l'educació formal. Es tracta generalment d'experiències incipients que després de constatar unes necessitats i dificultats assenyalen uns assoliments inicials que han d'ésser aprofundits. Moltes d'aquestes experiències no tenen continuïtat i s'aturen si els investigadors externs a l'escola donen per acabat el seu treball o quan els mestres actius a l'escola perden la il·lusió inicial després de comprovar els escassos resultats que segueixen a les moltes hores de treball addicional que els han estat necessàries.

Aquestes iniciatives es donen per igual i de manera paral·lela a Catalunya i a la resta d'Espanya, a vegades seguint iniciatives que s'han anticipat uns anys abans a d'altres països les qual ja han estan ressenyades en el capítol anterior. Ara bé, l'aparició continuada de nous aparells o de noves prestacions dels nous models enlluerna els educadors i aproxima els problemes que ha de resoldre el sistema educatiu a tots els països de la que anomenem civilització occidental i de manera àmplia a tots els països desenvolupats que disposen d'electrònica de gran consum. Les alternatives i estratègies d'intervenció educativa estaran en relació a l'entorn comunicatiu i al medi cultural però, que llevat de particularitats, és per a tots els països desenvolupats un entorn de comunicació de masses.

Ens centrem en el coneixement de realitzacions i experiències a Catalunya per tres raons clares:

1. La proximitat ens permet un coneixement directe i no solament basat en publicacions o en visites singulars. Són vint-i-dos anys d'exercici professional a l'educació amb participació activa, intensa i de coneixement de la situació pel treball compartit amb mestres de diverses escoles. Solament en els darrers deu anys hem tingut ocasió de conèixer de manera ben directa unes 160 escoles pel cap baix i de seguir participativament i críticament les iniciatives d'innovació educativa dins del procés de renovació pedagògica. Les referències que puguem fer a escoles de la resta d'Espanya són menors i són comptades les visites presencials que hi hem pogut fer.

2. Les característiques del model escolar de Catalunya són més complexes que les d'àmbits territorials monolingües i aquesta realitat lingüística exigeix una especial consideració en el marc de la comunicació de masses.

3. Cal tenir molt presents els comportaments i usos culturals de la població per dissenyar una alternativa escolar que pugui arrelar modificant a la llarga els mateixos comportaments culturals. (Per exemple, fóra un error partir d'uns hàbits lectors de diaris o llibres que no es donen o d'una producció televisiva pròpia que és clarament menor que l'aliena).

Cal identificar el perfil de realitzacions escolars en relació als mitjans de comunicació de masses on s'ha arribat per desenvolupar noves propostes d'utilització que progressivament es puguin estendre a les escoles del país fins a configurar un nou model d'institució escolar que atengui l'educació sobre la comunicació i en la cultura actual. Serà un nou model front a l'actual model que, malgrat la seva insuficiència global, malda per adaptar o domesticar els diversos mitjans, les noves tecnologies a una organització escolar pensada per a ésser l'únic mitjà o la

tecnologia més antiga, la del "magister docens" que és en realitat el model anterior a l'educació concebuda com a procés tecnològic.

"Perquè l'ensenyament és concebut com un procés tecnològic de resolució de problemes. Un procés complex de planificació racional d'actuacions en un mitjà multidimensional, flexible i canviant que no admet comportaments estàndar ni estils docents prefixats. De poc serveix al professor aprendre rutines i receptes tècniques, de comportaments òptims minuciosament pormenoritzats que el caràcter situacional i viu dels intercanvis de l'aula tornen estèrils i inadequades formes rígides d'actuació o comportaments vàlids en d'altres ocasions que pretenen traslladar-se mecànicament com a eficaços." (Pérez Gómez, 1985: 115).

El professor Sarramona es pronuncia radicalment per la concepció tecnològica de l'educació en un moment que sembla que alguns vulguin donar-la per superada. Parlar de tecnologia de l'educació, és a dir, tecnologia aplicada a l'educació, no exclou altres components d'aquest procés humà. Nosaltres reiteradament afirmem que l'educació ha de comprendre alhora bases científiques, processos tecnològics i actuacions amb art personal del mestre.

"Perquè l'educació, com qualsevulla altre àmbit de la vida humana, no es pot escapar a l'impacte de la tecnologia, mal que fins ara la seva incidència hagi estat molt menor que en d'altres sectors. Entenc que hi ha dues raons bàsiques per les quals es justifica la introducció de la tecnologia de l'educació: a) la incorporació dels beneficis que l'actuar tecnològic comporta (la qual cosa no suposa oblidar les seves possibles deformacions) i b) la necessitat que la mateixa educació té de preparar, mitjançant el corresponent raonament crític, per a una vida on la tecnologia impera de manera inequívoca." (Sarramona, 1990: 15).

Des d'un punt de vista epistemològic, assenyala el professor Sarramona, l'actuar tecnològic no és ni l'únic ni el millor ni tan sols la forma més eficaç de procedir en tots els casos. Evidentment, però un enfoc tecnològic, al nostre entendre, cerca la forma més eficaç en unes determinades circumstàncies i en base a principis que garanteixen l'eficiència en el marc d'una acció correcta sinó exemplar. Allò que ha marcat la producció industrial també ha d'incorporar-se a l'educació: perseguir l'eficàcia però sense negar principis de valor adoptats entre els quals cal posar en primer lloc la participació personal del subjecte de l'educació.

El mateix autor assenyala set notes característiques de l'actuar tecnològic:

1) *Racionalitat*. Les decisions de l'actuació han de tenir justificació raonada, explicable per arguments no merament subjectius, sinó compartits i verificables; és a dir, arguments científics i, per això de patrimoni col·lectiu.

2) *Sistematisme*. Els elements que intervenen en el procés són contemplats en sí mateixos i en relació amb els altres, de manera que es pugui advertir la situació en el seu conjunt. Per això, les decisions que es prenguin sobre un element del conjunt afectaran sempre als altres i a les conseqüents interaccions.



3) *Planificació*. La tecnologia exigeix un procés anticipatori de l'actuació. És el que coneixem com "planificació", amb la qual cosa es pretén evitar sorpreses previsibles amb els coneixements disponibles. La planificació suposa un actuar oposat a la improvisació.

4) *Claredat de fites*. Sense propòsits clars no seria un fet l'anticipació de les accions que implica la planificació indicada, ni hi hauria possibilitat de controlar el procés i l'eficàcia dels resultats.

5) *Control*. L'actuació tecnològica, fruit de la planificació prèvia, s'ha de dur a la pràctica segons les directrius previstes, en tant que es mantinguin les condicions que havien fonamentat les decisions inicials. Si es detecten desviacions s'haurà de reconduir el sistema.

6) *Eficàcia*. L'actuar tecnològic pretén garantir l'assoliment dels propòsits fixats. La seva justificació darrera estriba precisament en demostrar que la tecnologia és, en general, una forma de procedir que té majors possibilitats de resoldre els problemes sobre els que actua que d'altres alternatives d'actuació.

7) *Optimització*. Inclou tant l'eficiència, atès que suposa assolir les fites rentabilitzant al màxim els recursos i elements que intervenen, com la progressió dinàmica cap a les fites proposades.

\* (Sarramona, 1990: 14-15).

La utilització dels mitjans de comunicació de masses a l'educació s'ha d'emmarcar de manera total en un plantejament tecnològic, tant per l'organització del sistema d'intervenció com per l'ús de màquines o aparells que han d'ésser emprats amb la deguda correcció i per a finalitats que li siguin pròpies i segons una intencionalitat. Així, l'anàlisi d'experiències i realitzacions escolars serà

sotmès a les notes característiques proposades pel professor Sarramona: racionalitat, sistematisme, planificació, claredat de fites, control, eficàcia i optimització.

## LA PREMSA PERIODICA A L'ESCOLA I LA PRODUCCIO DE REVISTES ESCOLARS

La premsa, en particular els diaris, és un dels mitjans de comunicació que més i de fa més temps està a l'abast de l'escola. Són bon nombre els mestres i professors que dels anys setanta ençà han (hem) desenvolupat activitats a partir de la premsa i amb el diari a la classe. Els començament no varen ésser fàcils i més d'un mestre va ésser "acusat de fer llegir el diari als alumnes" com a acció encara més censurable que la del clàssic mestre poc treballador que després d'haver posat feina als alumnes es passava ell l'estona llegint el diari.

Parlem de mestres i no d'escoles atès que en general s'ha iniciat com una activitat per iniciativa del mestre o professor i no té una especial relació ni amb l'àrea d'aprenentatge ni amb l'edat dels alumnes. Amb tot les àrees en les quals s'ha fet servir més el diari han estat les de llengua i de ciències socials i generalment a la segona etapa d'E.G.B. amb més freqüència que al Batxillerat o a la Formació Professional. Alguns mestres però han introduït el diari ja amb infants de nou o deu anys amb força iniciativa.

Dins dels antecedents que situem abans de 1980 cal fer esment d'iniciatives molt lloables de premsa infantil i juvenil que alhora que han cobert estones de lleure

d'infants i joves, ha estat un instrument per a mestres capaços de desenvolupar un aprenentatge amb més iniciativa que la del llibre de text. La revista "Cavall Fort" ha estat de sempre senyera de recuperació de la llengua catalana i model de publicació infantil que pot articular pàgines de còmic, relats literaris, explicacions científiques i entreteniments intel·ligents i suggerents d'activitats. La revista "Tretzevents", (a l'inici denominada "L'infantil") amb objectius similars a l'anterior encara que destinada a infants de menor edat. "Rodamon" és una tercera publicació en llengua catalana que apareix ben entrats els anys setanta amb un format més periodístic i adreçat a preadolescents i joves. Als seus objectius de recuperació lingüística hi afegeix una intenció de moure els adolescents convocant trobades i promovent la participació directa amb escrits i reportatges.

En llengua castellana existia ja als anys cinquanta la revista "Jóvenes" que posteriorment es seccionà en diferents publicacions segons edats dels destinataris lectors. "CyQ" adreçada als escolars de quart i cinquè; "J20" adreçada als alumnes de segona etapa d'EGB; i "En Marcha" adreçada a joves. Aquestes publicacions, de gran qualitat d'impressió i amb riquesa de temes i de formes expressives han tingut la seva difusió bàsica entre els alumnes de col·legis dels religiosos salesians. El 1978 va aparèixer "Primeras Noticias" un setmanari juvenil amb format de diari i molt connectat amb l'actualitat però no va reixir i es va convertir en publicació mensual mixta: una part per a infants i joves, *Periódico juvenil - reporteros en acción*; un quadern especialment dedicat a motivar i difondre la lectura, *Cuaderno de Literatura infantil y juvenil*; i una altra de caràcter professional per a professors centrada en *Comunicación y Pedagogia*.

En parlar de premsa a l'escola pensem d'entrada en la premsa general però no podem deixar de fer una breu referència a la premsa específicament infantil i juvenil. Totes aquestes revistes ressenyades han estat de gran qualitat i no és debades que han rebut prestigiosos premis. Però la seva subsistència sempre és difícil si no hi ha una institució que les empara o subvenciona. Dubtem que cap d'elles tingui una economia autosuficient. Si són pocs els infants i joves que les segueixen, encara són menys els mestres i professors que les coneixen. Són molt determinades les escoles que posen aquestes publicacions a les biblioteques a disposició dels alumnes. Pensem però que la seva existència podria afavorir les dues activitats principals a les que farem referència: l'hàbit de lectura de premsa i l'elaboració de revistes escolars.

Considerant l'àmbit territorial de Catalunya, on a partir de 1980 l'extensió de l'ensenyament en català ha augmentat progressivament, hom pot trobar una explicació en el fet que publicacions de qualitat en llengua castellana no hagin penetrat prou a les escoles. Així, les contribucions de *reporteros en acción* a *Primeras Noticias* procedeixen de centres escolars d'indrets de parla castellana. (El novembre de 1987 es publicà una entrevista realitzada en català per alumnes d'un col·legi de Tortosa que havia rebut el premi al millor treball periodístic però, lamentablement, una publicació castellana no podia publicar-la en català). El cas d'aquesta revista planteja una clara contradicció. Una publicació que es produeix a Barcelona, es nodreix de l'abundant informació que es genera a Catalunya: editorials infantils, audicions musicals de Joventuts Musicals, exposició de llibres al Tinell... ho dóna a conèixer tot en castellà i solament es fa ressò dels llibres infantils publicats en llengua castellana. El resultat és que a Catalunya té la mínima difusió.

### Experiències d'utilització de la premsa a l'escola.

A partir de 1980 s'han multiplicat les jornades i encontres per parlar de la premsa i l'escola. Honestament hem d'admetre que la iniciativa no ha partit dels mestres sinó de les empreses periodístiques davant l'alarmant baix nombre de lectors. A partir de 1980 els professionals i empresaris de la premsa han convocat els mestres i professors per dir-los l'important que és que els infants s'iniciïn en la lectura del diari a l'escola i els valors pedagògics que reporta aquesta activitat. Aquestes iniciatives són les que havien pres els professionals de la premsa d'altres països amb gran tradició de lectura de diaris quan en els darrers anys estan assistint a un important descens de lectors. Al nostre àmbit, a Catalunya i a Espanya es proposa aquesta col·laboració a l'escola per veure si podem sortir de la tradicional falta d'hàbit de lectura de diaris.

Cal admetre que aquestes propostes venen en un mal moment, moment en el qual el lloc tradicional del diari que aportava la notícia immediata ja no té sentit amb l'existència d'altres mitjans que supleixen la funció d'informació immediata: la ràdio amb la màxima puntualitat i la televisió amb mitjana puntualitat però amb la possibilitat d'imatges animades preses de la realitat. El diari arriba sempre més tard, dotze o vint-i-quatre hores després.

Altres descrèdits que presenta la premsa diària estan a la vista de tot ciutadà per poc culte que sigui. Els diaris estan controlats ideològicament i seleccionen les notícies i informacions; moltes notícies procedeixen d'agència i es repeteixen a tots els diaris alhora que són recollides també per ràdio i televisió; hi ha "fabricació" de notícies en excés i és escandalós que en període de vacances es doni

categoria d'informació a tanta frivolitat (vacances dels polítics...); la publicitat cobreix cada dia més pàgines vistoses i la informació s'afegeix als anuncis; s'ha desenvolupat un subgènere de diari, la premsa exclusivament esportiva, que estén un ús alienat de la informació.

Amb aquest panorama, molt propi de la nostra realitat, no és fàcil fer créixer un nombre de lectors que mai ha estat alt. L'única experiència reixida per incrementar el nombre de lectors ha estat el lliurament amb el diari d'extensos suplementos dominicals que cada dia ofereixen més publicitat i menys informació i l'oferta amb el mateix preu del diari de vídeos o llibres de reedició que no tenen res a veure amb la producció periodística. Es paradògic comprovar que el dia que un diari duu un vídeo, el lector habitual d'aquell diari és pot quedar sense el seu exemplar a partir de les onze del matí. Aquesta manera de fer créixer els lectors no té cap motivació intrínseca i no ofereix cap garantia de continuïtat, ben al contrari, cada dia calen regals de major estímulo per provocar la decisió d'adquirir un diari que potser ni es llegit ni serveix per embolicar res com als anys cinquanta.

En resum, que quan els diaris han de retrobar la seva funció social com a mitjà de comunicació recorren a l'ajut de l'escola, una institució encara més deteriorada perquè no permet cap mena d'enriquiment i respon a esquemes de passat. Certament que el diari s'ha d'incorporar a l'escola, però diguem d'entrada que aquest fet no té valor de transformació de la institució escolar per ell mateix. Ben al contrari, encara que l'escola incorpori l'activitat d'aprenentatge amb el diari, els futurs ciutadans solament seran assidus lectors si aquest mitjà de comunicació troba la seva funció específica en un conjunt divers de mitjans de comunicació.

Barcelona ha estat per tres vegades punt de trobada per a debatre la qüestió de premsa i escola. El 1982 l'ICE-UAB i "La Caixa" organitzaren unes jornades. El 1983 i el 1985 es realitzaren simposis internacionals. En el darrer d'aquest ja es posaren en qüestió els programes de premsa i escola subvencionats. Aquests programes garanteixen que grans lots de diaris arribin a l'escola però si els mestres no han participat en la decisió, el diaris poden restar enfaixats i plens de pols com de fet passa.

El projecte "L'AVUI, Eina Didàctica a l'Escola" de col·laboració entre el diari AVUI i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va començar a assajar-se a partir de 1982. L'entusiasme infatigable de la pedagoga Conxita Macià va estretament lligat a la divulgació d'aquesta experiència que havent començat amb un petit grup de mestres organitzats en seminari, ha arribat a un important nombre d'escoles. Les Orientacions Didàctiques, la selecció de temes d'actualitat social i el progressiu endinsament al procés de producció del diari i als gèneres periodístics constitueixen materials de valor durable. La particularitat del diari AVUI, el primer en llengua catalana coincidint amb la recuperació democràtica fa que el projecte hagi donat especial relleu als objectius de normalització de la llengua de Catalunya i al coneixement dels trets de la identitat nacional i de les institucions autònomes de govern. (Macià, 1986).

Les propostes d'utilització escolar del diari desenvolupades al diari AVUI han estat diverses: coneixement de gèneres, estructura i seccions, procés d'elaboració d'un diari i de manera específica orientacions per desenvolupar escolarment determinats temes d'actualitat social i política. Obviament, "L'Avui ha estat una eina didàctica a algunes escoles, lamentablement poques; ha estat una eina didàctica per a mestres amb voluntat de superació de la rutina del llibre de

text, mestres que pensen que l'escola ha de preparar per a la vida cultural i cívica i també mestres especialment convençuts de multiplicar les activitats per fer del català la llengua de tots els ciutadans.

Una altra proposta, "El Pati", assessorada pedagògicament per l'Associació de Mestres Rosa Sensat, és la del Diari de Barcelona. Consisteix en la publicació setmanal de materials, potser menys estructurats que en el cas anteriorment descrit però atents a l'actualitat per tal de posar a les mans dels mestres textos i propostes de treball que puguin dur-se a la classe sense quasi preparació prèvia. Totes aquestes iniciatives són indubtablement positives per desenvolupar noves formes d'intervenció pedagògica. Ara bé, el seu valor de transformació no està en l'aplicació d'elles mateixes sinó en la virtualitat de desvetllar iniciatives en cada mestre a partir de l'actualitat, a partir del diari que llegeix (un mestre ha de llegir assíduament el diari), a partir de l'actualitat que es difon pels diferents mitjans. L'activitat cultural habitual ha d'éser per al mestre o professor una activitat professional.

Potser aquestes iniciatives, generalment coincidents amb diaris de menor tirada, són massa recents per avaluar-ne resultats. Però la nostra visita habitual a escoles ens fa veure que són activitats que no acaben d'arrelar, que depenen de la persona del mestre i no formen part de la línia de treball habitual de l'escola y funcionen durant una temporada o bé consisteixen en un tema que de manera extensa es desenvolupa cada any.

Són encara molt poques les escoles subscrietes a un o més diaris. No arriben al vint per cent els mestres o professors que quan entren a l'escola ja han donat un cop d'ull al



diari. I no es pot oblidar que el diari és el mitjà escrit més actual que passades vint-i-quatre hores es converteix en un plec de papers. Avui però, hi ha magnífics suplementes i quaderns monogràfics o temàtics que poden constituir una gran riquesa documental per a l'escola si es seleccionen i arxiven adequadament i puntualment.

Una mostra del bon ús de la premsa a l'escola amb tota la seva amplitud el presentà el mestre Joaquim Vilà de l'escola Thau de Barcelona al II Simposi de Premsa i Educació. Distingia entre notícies de llarga durada, notícies previsibles i notícies imprevisibles i darrera de l'actuació del mestre a l'aula hi ha un suport documental que es va fent dia a dia a la biblioteca escolar amb treball d'equip. Una altra realitat senzilla però ben eficaç és la de l'escola rural de Vila-rodonà a l'Alt Camp. Una escola de quatre unitats escolars no disposa de grans estructures però un treball continuat del mestre que arriba a la classe havent fullejat el diari, havent escoltat la ràdio, pregunta als alumnes quines notícies hi ha, fa consultar l'atles, cerquen documentació a una enciclopèdia i es creen un estat d'opinió. Els alumnes escriuen sobre el que saben, sobre el que han parlat i aquesta activitat feta amb regularitat fa que els alumnes consultin el diari a l'escola o vagin al cafè del poble a llegir alguna informació.

Les trameses de diaris a les escoles sense que ho hagin demanat són una pèrdua de temps i una iniciativa inútil per introduir les activitats amb diari a l'escola. Són evidentment una font de finançament de determinats diaris deficitaris i aquesta ha estat la varitable motivació de la subvenció de l'administració pública. La supervivència dels diaris deu haver de seguir un altre camí: millorar la seva concepció i adequar-la a la diversitat de mitjans de comunicació actual.

Des del nostre punt de vista els diaris podran tenir més interès pels ciutadans, pels mestres com a ciutadans de cultura i pels mateixos infants si: es dona un reflex de l'actualitat menys decantat a la política, a l'economia i als successos extraordinaris, generalment negatius; si la part d'informació i notícies es centra en una àrea geogràfica més reduïda de manera que en puguin ésser protagonistes persones, ciutats i esdeveniments propers dels quals es pugui tenir una experiència directa; si la part de comentaris, articles, reportatges i suplementos temàtics és de gran qualitat i feta amb la concurrència del més ampli abast geogràfic. Això comporta que la notícia rellevant a nivell mundial es deixa per als mitjans més immediats (RF, TV) i en tot cas se n'oferiran comentaris i documentació; que el diari ha de tenir una doble estructura de producció: àmbit reduït per a les notícies i àmbit ampli per a documentació i comentari.

Suggerim també que el diari es converteixi clarament en un producte intergeneracional. El diari d'informació general ha d'interessar a l'adult que està en actiu, a l'avi que gaudeix de jubilació, al jove que passa de política i a l'infant que llegeix petits relats o segueix determinats còmics. Així mateix, pel que fa a la llengua del diari, no afavoreix gens que hi hagi diaris exclusius en català i diaris exclusius en castellà. Si la nostra realitat és de dues llengües i cal afavorir el coneixement de les dues a tots els ciutadans, el més adequat fora que els diaris tinguessin articles i seccions en una i altra llengua de manera que tothom es veiés abocat a llegir un article pel seu contingut encara que li demanés un esforç de comprensió.

La racionalitat de tot això que pot semblar gratuït es fonamenta en indicis que ja es poden percebre: algun diari fa doble edició amb part diferenciada a una ciutat i a l'altra; els diumenges tota la família fulleja el diari i

els seus suplementos doncs hi ha teca per als petits i per als grans; la premsa comarcal que publica en català i en castellà és un instrument integrador més que els diaris minoritaris en llengua catalana; tots els grans diaris van perfilant uns quaderns o revistes encartades que tracten de determinats temes i tots els diaris presenten temes monogràfics molt ben documentats amb motiu d'esdeveniments o aniversaris.

En resum doncs, volem assenyalar que els diaris han de tenir interès per ells mateixos i han d'enriquir la vida de les persones de qualsevol edat amb informació del que passa a l'entorn proper, d'opinió sobre el que és notícia rellevant a l'entorn proper i arreu del món i de documentació d'esdeveniments rellevants i de temes fonamentals. Per la seva banda, els mestres i professors han d'ésser lectors habituals de diaris i sabran fer propostes didàctiques aplicables al treball escolar d'esdeveniments que mereixen una consideració immediata i de materials de premsa que tenen valor documental per a l'aprenentatge i per donar formació als alumnes. Les actuals seccions especialment concebudes per a l'escola són útils en la mesura que formen els mestres per a tenir iniciatives pròpies amb qualsevol material de premsa.

Una altra qüestió que convé considerar són les revistes escolars. Aquesta és una iniciativa que és possible que almenys una vegada s'hagi produït a cada escola o institut. La seva producció contínua i regular ja és cosa més difícil. Encara que hi ha revistes escolars de llarga tradició, la majoria no superen els tres anys de vida i una gran proporció d'elles solament es publiquen un any com va constatar Bartomeu Rotger que va estudiar les "Revistes escolars a les Balears". Generalment s'aboca els infants a escriure articles o a aportar col·laboracions a una revista

que no ha estat prèviament dissenyada i pensada. Sovint a darrera hora es fa un plec de textos, dibuixos, treballs i passatemps amb l'objectiu exclusiu de treure una revista trimestral o anual i complir amb l'expedient. Molts dels articles, moltes de les pàgines solament tenen interès per qui les ha escrites i pels seus companys més propers o pels seus familiars (a vegades ni això). Si no hi ha la necessària exigència de contingut per tal que aquest sigui ric en comunicació s'està fent una activitat postissa.

S'ha de posar de manifest dues contradiccions fonamentals. La primera és que sense haver fet un extens i continuat treball de lectura i ús del diari o de revistes es vulgui passar amb èxit a fer un treball d'escriptura de revista. L'expressió segueix a la interiorització i no es pot expressar sinó s'ha llegit molt. Falten models i treball previ. Seria més coherent que moltes escoles fessin assiduament ús del diari i no fessin revista escolar. La realitat és inversa, és més freqüent que hi hagi revista escolar que no l'ús habitual del diari.

La segona contradicció és que es publica sense garantir que els escrits tinguin interès de contingut, sense que tinguin valor comunicatiu. Hi ha escrits perfectament acceptables com a treball individual de classe però que no tenen cap interès, no aporten cap novetat, no són resultat de la iniciativa creativa de l'infant i publicar-los, reproduir-los tres-centes vegades comporta una feina i despesa sense resultats.

Aquestes contradiccions les atribuïm al fet de concebre la producció d'una revista escolar com una activitat complementària a l'activitat habitual de classe. Els materials poden suggerir-se a la classe però generalment no formen part del treball escolar habituals. Els alumnes més gran encarregats de la revista es reuneixen en hores

post-escolars o a l'hora de l'esbarjo mentre els companys són al pati. El criteri de selecció de treballs és la votació a les classes fent una mala interpretació de l'elecció del text lliure proposada pel mestre Freinet. La qualitat dels treballs no es pot garantir sense una intervenció prèvia del mestre guiant l'alumne en la seva elaboració i sense una intervenció final per assegurar que tot el que es publica té interès.

Ja és hora d'estar convençut que un treball de redacció, d'il·lustració, d'estructuració-compaginació, de disseny, de correcció de textos i galerades... és una activitat que proporciona aprenentatges més significatius i més importants en el nostre entorn cultural que els farregosos exercicis de fonologia, de gramàtica o de comprensió lectora avorrida que omplen els llibres de text de llenguatge. Però els esquemes organitzatius escolars començant pels horaris no faciliten aquesta orientació.

Els mitjans materials per a aquestes realitzacions també han estat ben pobres: màquines de ciclostil·lar en tinta negra, clixés de cera fets sense cura i quaderns de fulls cosits amb grapes mal posades. A pesar de tot, hi ha mostres de revistes escolars que tenen una bona qualitat, són l'excepció de la qual hem de partir per proposar una normalització d'aquestes activitats a l'escola. Als centres d'educació bàsica acostuma a ser la direcció escolar que es fa responsable de la qualitat de la revista i de la seva publicació regular. Als centres de batxillerat pot haver estat que la producció de la revista centra l'activitat d'un ensenyament d'activitat tècnica i professional (EATP) vinculat generalment a l'assignatura de llengua i literatura. Són aquests els casos en els quals la revista comença a formar part de l'activitat escolar i així millora tant el contingut com la presentació.

Volem fer esment de les revistes de l'escola Mowgli i de l'escola de l'Ateneu ambdues a Igualada. Hem vist com han evolucionat positivament d'un plec de fulls ciclostil·lats cosits amb garpes a uns quaderns editats amb ofset. L'escola Mowgli ha optat per "Terrabastall", un quadern monogràfic anual on hi participen alumnes de parvulari a educació bàsica. Hi podem trobar com fer un xampú d'ortigues, el procés d'elaboració de màscares o un recull de danses amb la seva tècnica i el seu origen. L'escola de l'Ateneu ha optat per "Patim, patam, vi blanc", una revista periòdica de seccions fixes que reflexa algunes de les activitats escolars. Sembla més adreçada a pares però el contingut està ben treballat amb l'activitat de classe.

Una revista de batxillerat és "Papers" de l'I.B. Ciutat Badia. La revista és el resultat del treball dels alumnes que fan l'EATP que dirigeix la professora de Lengua y literatura castellana. El treball té continuïtat durant dos cursos, les participacions dels alumnes compaginen una acceptable qualitat amb la sinceritat no manipulada que fa que els articles reflexin el que realment pensen els alumnes. Hi ha un clima de real comunicació que s'ha creat a partir de l'EATP. Quan es preveu que la professora que ho dirigeix es trasllada de centre ja es plantegen tots els interrogants de continuïtat. Un grup d'alumnes segueixen formant el cos de redacció però comença a disminuir l'extensió i els acabats. Ara queda l'activitat en voluntarisme entusiasta que pot anar perdent impuls. Quan tot està menys organitzat no es garanteix precisament més clima comunicatiu sinó tot el contrari; comencen a aparèixer els estereotips que no diuen res i posen en perill el valor comunicatiu de la revista.

Una experiència singular que convé esmentar és la del periòdic escolar "Nuestra Palabra" realitzat amb el treball d'equips de premsa de setze escoles d'una zona d'inspecció

escolar a Las Palmas promoguda per l'inspector José-Francisco Pastora. El periòdic s'edita als tallers del diari "La província" i a les seves seccions inclou notícies pròpies, informació local i reelaboracions d'informació internacional. El periòdic es ven als ambients de cadascuna de les escoles i s'autofinancia incloent publicitat.

Es una iniciativa a desenvolupar en un marc de professionalitat "amateur" que podria produir-se de la col·laboració de les escoles i els diaris comarcals. De fet la iniciativa es podria reconvertir promovent que els estudiants, i molt més si es tracta d'estudiants d'educació secundària, cobrissin unes pàgines del periòdic comarcal. Són iniciatives que demanen però garantia de treball aprofundit i regularitat en el compliment, característiques que no es donen massa a les nostres escoles i entre els nostres alumnes. Haurem de conrear-les.

Una darrera iniciativa de cooperació entre professionals de l'educació i empreses editores de diaris en llengua francesa és "ActualQuarto". L'*Association Pédagogique Européenne pour la Diffusion de l'Actualité* que té el seu secretariat internacional a Belgie edita unes revistes de premsa bimensual. La iniciativa començà el 1971 i és resultat de la col·laboració de diferents diaris. Actualment n'hi ha una per als estudiants d'ensenyament secundari i una altra per als d'ensenyament primari. La darrera iniciativa ha estat facilitar sistemes i tècniques de classificació dels retalls de premsa per tal qu puguin estar a punt per al seu ús a l'aprenentatge. Aquesta és una pràctica bàsica per a posteriorment consultar bases de dades informàtiques i tessel·lers classificadors.

Respecte a l'orientació didàctica de com treballar la premsa a les aules ens remetem als treballs publicats per B. Rotger i JM. Roqué (1982) i per D. Bartolomé (1983), entre altres. Tots aporten reflexions sòlides i propostes concretes de treball que no hem de repetir. El nostre intent es centre en com integrar aquestes i altres tantes activitats en un nou model d'institució escolar.

#### **EL CINEMA A L'ESCOLA O ELS ESCOLARS AL CINEMA**

De moment no podem oblidar el cinema, encara que alguns preconitzen que el vídeo l'ha desplaçat definitivament. Cada gènere àudio-visual té el seu propi format de llenguatge de la mateixa manera que els gèneres literaris tenen formats diferenciats i sofreixen evolucions alternants. Ningú gosarà negar el valor literari de la poesia malgrat que avui sigui un gènere llegit per una minoria. Avui torna a apretar fort la novel·la i ha aparegut com a gènere específic el de memòries. Amb tot, la novel·la és marcadament psicològica i la seva tendència fantàstica i simbòlica, lluny de tot realisme, l'atansa més a la lírica per la seva dimensió onírica. No seria estrany que en aquesta evolució, i també per l'efecte de la moda estesa pels mitjans de comunicació de masses d'aquí a poc temps es llegís més poesia. La comunicació de masses aguditza i accelera aquestes alternances que sempre s'han donat en el decurs de la història.



El cinema, l'obra de ficció de caràcter àudio-visual dinàmic segueix essent un espectacle malgrat que tants infants i joves no s'hagin habituat a restar 90 minuts en èxtasi immòbil. Per calmar l'ansietat que se'ls genera l'*American way* ja ofereix tota mena de "chucherias" i de "bocaditos" i de xiclets que s'acoplen a la banda sonora del film. Es possible que el sistema de suport magnètic o digital desplacin el suport òptic però sempre i quan s'aconsegueixi una definició d'imatge, una perfecció de color i una panoràmica equivalents a les que podem disfrutar a les sales de cinema.

El ritual d'anar al cinema, presenciar el film i sortir comentant les impressions rebudes és una cosa ben diferent de l'experiència televisiva o del telefilm que es segueix en situació enllumenada i hom es permet de fer en tot moment comentaris i expressions que s'incorporen al que es percep de la pantalla. D'aquí ve que el cinema, particularment el cinema europeu i el cinema d'autor resisteixen malament el seu passi per TV. D'altra banda, tampoc té cap interès el *western* i perd molt qualsevol film realitzat en escenaris naturals.

A Catalunya, i en general a tots els països mediterranis, la pràctica del cine-fòrum ha estat una significativa activitat de dinamització cultural. A la Ciutat de Barcelona, el llegat de Miquel Porter-Moix, J.M. López Llaví, Toni Quisner i d'altres ha format una generació en la comprensió del cinema i en la lectura autònoma de la imatge; ha estat una formació personal, filosòfica, ètica, social, històrica i estètica que no donava l'escola i que es trobava al casal parroquial sense clericalismes o al cine-club sense censura política.

Alguns d'aquests mestres a principis dels setanta ja maldàvem per passar alguna pel·lícula a l'escola amb aquells vells projectors de 16 mm. que manllevàvem on podíem. Sovint s'encallava la màquina i l'arreglavem nosaltres mateixos. Les pel·lícules les anàvem a cercar a Cal Porter, a la Central del Curt, a San Pablo Films on trobàvem alguna obra del neorealisme italià. Però com que hi havia molt poca producció, acabàvem, quan la direcció escolar ens ho permetia, anant al cinema comercial alguna tarda i sinó a un matinal de diumenge que era més econòmic. No podíem permetre que els alumnes, i amb més motiu si eren de barris obrers, es perdessin pel·lícules com "2001, Una odideia del espacio", "El gran dictador"... que solament es podien veure a les sales d'exhibició comercial.

Aquestes iniciatives responien a la convicció que veure cinema i parlar-ne era formatiu i aquesta convicció impulsà més innovació que els cursos i activitats sobre cinema formatiu desenvolupades per J. Serra Estruch. Aquest escriptor i promotor cinematogràfic va fer un important treball sobre el cinema per a infants que queda reflectit a la seva obra *Cinema per a infants*. L'encàrrec del Ministerio de Educación de propagar el cinema formatiu a les escoles no va donar els resultats esperats. Les activitats d'educació de la imatge dissenyades amb el programa CINESCO solament es desenvolupaven si uns monitors especialitzats anaven a l'escola. Quan aquests acabaven el cicle acabava tota activitat com no fós que a l'escola hi hagués un mestre molt amant del cinema. De fet, la proposta de Serra Estruch era "institucionalitzar el monitor, en relacionar-lo, organitzar-lo i fer d'ell l'antítesi del clàssic franc tirador o autodidacte". (Serra Estruch, 1969: 10). No sabem que s'ha fet d'aquells monitors que varen ésser formats però no els hem vist de manera continuada ni a les escoles ni als espais infantils. Si alguns monitors hi ha hagut han estat els que ho feien per voluntariat doncs no s'ha produït la

professionalització proposada. D'altra banda, l'enfoc proposat per Serra Estruch exigeix una programació de films molt seleccionats en funció dels infants i estable la qual cosa no permet l'accés a films recents.

Una posició molt més àmplia és la de Porter-Moix que afirma que el bon cinema, la bona pel·lícula, és bona per a adults i per a infants. Així, els adults han de poder veure amb satisfacció pel·lícules pretesament per a infants com, per exemple, "El globo rojo" o "Mon oncle" de Jacques Tati. També afirma que els infants poden veure les bones pel·lícules per a adults sense que els facin mal malgrat que calgui explicar-los algunes coses si són complicades i calgui estar físicament al seu costat perquè puguin agafar-se de la mà de l'adult si sent por o basarda. Els infants poden veure pel·lícules de Hitchcock en companyia d'adults on els assassinats estan presentats amb imaginació i no hi ha la violència gratuïta que tan sovintaja als telefilms o al tipus de films que darrerament promociona la indústria nordamericana. La mostra més clara d'un cinema per a tots, petits i grans, és la filmografia de Charlot que alhora pot provocar el riure, desvetllar els millors sentiments humans i fer prendre consciència dels problemes socials; pensem en títols com "El chico", "Candilejas" "Tiempos modernos".

Posteriorment, el 1973, al seminari de Ciències Socials de "Rosa Sensat" es plantejà la necessitat de seleccionar alguns films per ajudar els infants en l'ambientació històrica, sempre difícil. Pel·lícules com "La marselesa" de Renoir, "Bienvenido Mr. Marshall" amb l'encantador Pepe Isbert, "Queimada" amb un magnífic guió per comprendre l'imperialisme... exigien un projector de 35mm i organitzàvem sessions cooperatives entre les escoles on ensenyàvem per poder afrontar els costos econòmics de sala i

operador. Les gestions per trobar pel·lícules en distribució solament les comprenen els que s'han introduït al món del cinema i es feia necessari disposar d'un extens repertori doncs d'un curs a l'altre podia haver caducat la llicència de distribució d'una pel·lícula. Així, el grup de mestres de Ciències Socials, malgrat que alguns com en Joan Morros i jo mateix procedíssim dels ambient de cinema-fòrum, no podíem invertir tant de temps en gestions a distribuïdores, sales d'exhibició i a contactar operadors. Es va formar el grup Drac Màgic que es va fer càrrec del cicle de cinema de ciències socials que inicialment organitzava d'acord amb les nostre demandes temàtiques. Posteriorment s'han professionalitzat en l'activitat del cinema aplicat a l'educació organitzant cicles diversos.

El cinema és reconegut amb tot el seu valor cultural quan amb la incorporació de Miquel Porter-Moix a la Universitat de Barcelona s'estableix la càtedra de Cinematografia dins del departament d'Història de l'Art. Aquest fet estableix un lligam de continuïtat entre la dinamització cultural popular i l'activitat acadèmica universitària. El fet és molt important perquè la nostra cultura pateix la fractura existent entre cultura acadèmica i cultura popular. Així, alguns dels que havíem seguit les activitats de cinema-fòrum vàrem tenir el privilegi de seguir l'assignatura Història del Cinema amb el mateix professor Porter.Moix el qual ens va mostrar amb la mateixa passió l'invent dels germans Lumière i el cinema europeu, les grans produccions americanes, la solemnitat del cinema soviètic i l'avantguardisme de l'escola de cinema de Barcelona iniciada per Fructuós Gelabert.

Aquests trets autobiogràfics no són superflus ni epifànics. Ens expliquen a nosaltres mateixos perquè hem arribat a un interès i preocupació per l'educació àudio-visual, per la cultura de masses i per les possibilitats de la televisió

tan criticada pels ensenyants. No és possible afrontar amb criteri segur la utilització de la televisió i el vídeo si no hi ha hagut una formació prèvia i aquesta formació solament s'ha pogut donar en el cinema. Tots els mestres i professors que estan assajant l'ús del vídeo amb criteri no el poden deslligar de l'educació de la imatge i, de prop o de lluny, hauran estat formats en el cinema.

Tots els que han desenvolupat activitats de cinema a l'escola han rebut la formació en aquest nucli ressenyats. L'escola de mestres, "la Normal" no ens va donar res en aquest sentit tot i que ja hi havia mestres que als anys trenta, quaranta i cinquanta feien projeccions de cinema per a infants que encara que tenien una funció purament recreativa deixaven un pòsit de formació. Això no passava solament a ciutat i hi havia mestres de poble com en cas del mestre Peiron a Barberà del Vallès en una escola de tan sols dues aules (nens i nenes). Aquest mestre es comportava talment com una de les persones de cultura del poble i ell mateix organitzava les sessions de cinema a l'escola, als vespres i per nens, nenes i pares i no hi faltava el comentari o explicació corresponent. Aquest mestre ja havia dut a l'escola una cambra filmadora - qui sap com la va aconseguir en aquells anys!- i havia fet pràctiques de filmació amb els alumnes més grans. Existeixen filmacions sobre activitats escolars realitzades entre els anys 1939 i 1968 on hi surt el mateix mestre perquè algun alumne gran o ex-alumne feia d'operador.. Era un mestre que conjugava alhora les dues cultures, la cultura instruccional escolar i la cultura social de l'època: sessions de cinema, visites a la Fira de Mostres de Barcelona, excursions culturals, teatre escolar... un mestre que, en aquells anys no es pot pensar que hagués rebut cap formació específica en llenguatge cinematogràfic.

El 1976 es produeixen dues iniciatives interessants pel cinema a l'escola i respecte a la didàctica de la imatge.

En el marc del "Certamen Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud" que cada mes de juliol es realitzava a Gijón es denuncia la inoperància d'aquesta manifestació de cara als infants i joves atès que solament atén a interessos econòmics i de prestigi internacional. Es constitueix el Col·lectiu de didàctica de la imatge (COLDI) integrat per diferents grups d'arreu de l'Estat Espanyol per coordinar les iniciatives encaminades a la utilització de la imatge fotogràfica i cinematogràfica a l'ensenyament. A Catalunya hi ha nombrosos grups vinculats a aquesta iniciativa: Departament d'Art de la Universitat de Barcelona (on hi ha el professor Porter-Moix), Centre Dramàtic i de les Arts escèniques de Catalunya, Secció de Cinema "Fructuós Gelabert", Vocalia Catalano-Balear de la Federació Espanyola de Cine-Clubs, Drac Màgic, Universitat Nova, Tallers Oberts del Barri Vell de Barcelona, Cursos d'Activitats Artístiques de l'Hospitalet de Llobregat, Departament de Cinema dels Talleres Estudio de Imagen y Sonido, Colectivo de Alternativa Institucional Pedagògica, Producciones Diàfora. El COLDI no havia d'absorbir tots aquests grups, ans al contrari, potenciar la seva activitat a partir de l'intercanvi de materials iniciatives.

El mateix any els Instituts de Ciències de l'Educació (ICEs) de les universitats de Barcelona: U.B., U.A.B. i U.P.B (aquesta darrera avui té el nom de U.P.C.) varen realitzar un Simpòsium d'Estudis Cinematogràfics en l'aspecte didàctic. Es varen plantejar els problemes i es varen proposar solucions organitzatives sempre amb l'afirmació de la responsabilitat del ministerio de Educación y Ciencia en l'educació verbalicònica. Es reclamava l'assignatura d'Història del Cinema a tots els Departaments d'Art, laboratoris equipats amb aparells àudio-visuals a totes les

facultats amb sales de projecció en 35 mm., es demanava un desenvolupament dels ensenyaments tècnico-professionals d'imatge i so, la teoria i la pràctica de la comunicació verboicònica al B.U.P. i laboratoris d'investigació verboicònica. La Comunicació verboicònica inclou el cinema, el magnetoscopi, els còmics, les fotonovel·les, el cartellisme, la publicitat, la ràdio, la fotografia i el muntatge àudio-visual. S'assenyalaven uns objectius d'urgència: disseny de plans d'estudis específics per incorporar a l'EGB, el BUP i el COU, centres pilot i formació del professorat i els ICES s'oferien com a institucions puntals d'aquest esforç urgent de d'incorporació de la cultura de la imatge i el so a l'ensenyament.

Les dues iniciatives<sup>f</sup> ressenyades marquen una clara presa de consciència d'estar perdent el tren, de no estar a l'alçada de les necessitats de la cultura real del moment. Sembla però que les iniciatives no varen trobar ràpidament els canals de realització. Les activitats no es varen aturar però no es va assolir aquella acció unificadora d'esforços que s'havia pretès. Es possible que la mateixa eufòria venia avalada per les perspectives polítiques de canvi (el juny de 1976 cessa el govern de continuïtat política d'Arias Navarro i s'obre lentament la perspectiva d'eleccions lliures i democràtiques amb la participació de tots els partits polítics) i que el revoltí de canvis polítics generals s'endugués arramblant els projectes específics.

Però hi ha un altre fet que va canviar totalment les circumstàncies i és el de l'evolució tecnològica. L'espectacular i ràpida aparició i expansió de recursos tecnològics i de noves aplicacions a la imatge i so es pot considerar iniciada el 1976 amb l'aparició de noves emissores de ràdiofonia (RF) en freqüència modul·lada (FM). En els medis universitaris i en particular als ICES ja

s'introdueix el vídeo (blanc/negre) que completa els circuits tancats de televisió amb els qual s'havia desenvolupat la tècnica del micro-ensenyament.

A partir de 1978 la carrera cap a l'ús del vídeo i la televisió sembla iniciada i s'accelerará progressivament per les successives prestacions i per les facilitats de manipulació. Això queda palès en la convocatòria d'aquest mateix any de la xarxa ICES - INCIE (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación) que l'ICE-UPB convocava a la Ciutat de Barcelona amb assistència de tots els ICES d'Espanya. El tema: "Perspectivas para una tecnologia educacional en la escuela activa" abordava en quatre jornades un bon nombre de temes dominantment tocats per la tecnologia i els usos d'aparells tecnològics.

La consciència tècnica a l'escola. Una experiència de 50 anys (Marta Mata). La influència dels mitjans de comunicació de masses sobre l'infant. Possibles respostes de l'escola (Miquel de Moragas; Miquel Porter-Moix ; Martí Teixidó). Experiències d'impressió i comunicació a l'escola (Carne Sala). Els recursos naturals a l'ensenyament de les ciències (Roser Pintó; Isabel Giménez). Una experiència sobre utilització del vídeo a l'activitat escolar (Silvio Destefanis i Ave Fontana). Tecnologia Educativa i realitat escolar (Equip ICE-UPB). Hacia una Asociación de Tecnología educativa (J.M. Díaz de Rábago). Curs audiovisual de Tecnología Educativa (Josep Serra). Equipament tècnic de l'Escola Activa (Santiago Mallas).

A partir d'aquest moment el tema del cinema i educació apareixerà molt poc a les publicacions pedagògiques i serà substituït pel de vídeo i educació de 1981 ençà. En



definitiva doncs s'aborda la preocupació per un nou mitjà com el vídeo sense haver resolt la normalització del cinema a l'educació que com assenyalava el professor Porter-Moix ha de ser ensenyament en el cinema, ensenyament per mitjà del cinema i ensenyament del cinema. Certament que té un bon nombre de punts en comú amb el vídeo però també hi ha unes diferències essencials. Amb tot, des del nostre punt de vista, és un mal començament la fugida endavant, anar a afrontar l'ús del vídeo sense (o, per no) haver resolt l'ús del cinema.

#### **Experiències significatives:**

**comprendre i gaudir del cinema, junts realitzem cinema**

Malgrat el desenllaç que per raons de cronologia hem anticipat cal fer esment d'algunes realitzacions de cinema a l'ensenyament.

Un mestre de cap a peus, que no és menys mestre per ésser llicenciat, alumne també i seguidor de Miquel Porter-Moix va generar una fenomenal moguda d'educació del/per/en el cinema a Santa Coloma de Gramanet. Es Lluís Rey que va començar a projectar als seus alumnes de segona etapa d'EGB pel·lícules en 8 mm. que primer li deixava el mateix Miquel Porter-Moix i que després anava adquirint amb els seu propis mitjans. De fet seguia el programa d'Història del Cinema i d'entrada no podem dir que tingués una adequada orientació didàctica doncs començar amb cinema en blanc/negre i mut amb nois i noies interessats per "La guerra de las galaxias" o "Grease" sembla una temeritat. Hom podria argumentar que no ha tingut en consideració el principi d'aprenentatge significatiu.

Ara bé, en Lluís Rey és tot un mestre, una persona de gran cultura i particularment entusiasta del cinema, un gran comunicador i un treballador infatigable que es prepara la feina i és capaç d'encomanar als alumnes, als alumnes del barri obrer de Les Oliveres, l'entusiasme pel cinema i pel que calgués.

El treball d'un mestre que introdueix el cinema perquè el coneix i l'estima, perquè vol que els seus alumnes es formin a través del cinema i perquè il·lustra les seves classes de ciències socials amb pel·lícules s'encomana als mestres de tota una escola si hi ha ganes de fer una feina ben feta, si hi ha ganes de treballar. L'Aurora Maquinay, mestra de llengua i literatura també incorpora el cinema i l'anàlisi del llenguatge icònic a les seves classes amb tota una varietat de treballs. Ara a més de treballar sobre el visionat de pel·lícules clàssiques del cinema, es treballa sobre el procés de producció, els diferents gèneres, els aspectes industrials del cinema i es visionen pel·lícules més recents.

Aquestes iniciatives de clara renovació pedagògica surten fora de l'escola i a partir de 1980 són impulsades a través del Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramanet. Es forma un Grup de Cinema entre els mestres disposats a desenvolupar aquestes activitats a l'escola. Resultat d'això són els materials de treball "Cinema a l'escola I i II" (Rey-Maquinay, 1984) que han estat publicats per posar a l'abast dels infants un quadern d'exercicis i propostes que sens dubte poden facilitar la decisió de més mestres a incorporar el cinema a l'escola o bé a dur els infants a sessions de cinema organitzades cooperativament entre diverses escoles.

Tot això ha comportat una moguda general d'infants pre-adolescents que han pogut penetrar els secrets del cinema, gaudir-ne i adquirir una comprensió més autònoma de les comunicacions audiovisuals de tota mena que reben a diari. Solament pensar que aquests alumnes han conegut experimentalment una sèrie de trucatges típics del cinema (el de tipus òptic en primer lloc) ens fa entendre que no s'empassaran míticament el terbolí d'imatges que se'ls presenten a qualsevol telefilm o vídeoclip. Si han entrat en l'argument i el relat fílmic, possiblement s'hagin sentit més disposats a entrar en la narració del relat literari en el qual està basat el film. L'ordre s'ha invertit però no l'ha invertit l'escola sinó la cultura tecnològica i l'escola cerca noves formes per mantenir una constant: el màxim desenvolupament de tots i cadascun dels seus alumnes.

"Com podeu veure, al darrera d'una pel·lícula hi ha molta feina i moltes persones treballant que coneixen el seu ofici i saben com poden obtenir els millor resultats possibles. Voldríem que cada nou tema plantejat servís perquè hi descobríssiu l'esforç de la gent que treballa pel cinema.

Pel que fa a les activitats, hem volgut que fossin sobretot, molt pràctiques: fent i desfent, construint i fabricant, podreu experimentar allò que intenteu explicar-vos, alhora que us divertiui."

Lluís Rey. Aurora Maquinay (1984)

Cal notar que a l'E.G.B. cap centre i cap grup de centres han desenvolupat un treball tan complet i continuat. Ni els mateixos centres pilot dels ICEs, que sempre han estat millor equipats i que han pogut disposar dels recursos materials i personals dels mateixos ICEs; ni les escoles annexes a les escoles de formació del professorat també millor equipades i que poden disposar de les instal·lacions d'una escola universitària, han desenvolupat un treball com aquest que hem descrit. Les condicions que es demanaven al Simposium d'Estudis Cinematogràfics no hi eren tampoc a les

escoles de Santa Coloma però els mestres les han anat guanyant pas a pas, dia a dia perquè alguns havien marcat unes idees ben clares que han guiat el treball de tots.

Un testimoni clar d'això n'és l'informe publicat a *Cuadernos de Pedagogia (set 1981)* sobre el vídeo a l'E.G.B. del C. P. Font d'en Fargas, centre pilot de l'ICE-UB que ja el 1973 estava dotat de laboratori d'idiomes, circuit tancat de televisió i equipament audiovisual complet.

"L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Central (*sic*) de Barcelona, poseeix un departament de mitjans audiovisuals ubicat al C.N. Font d'en Fargas, que atén les necessitats d'investigació, experiències, cursets i orientació d'aquest organisme.

En els períodes que els aparells no són emprats per a cap d'aquestes finalitats, ni es duu a terme cap tipus d'investigació, s'aprofita per anar veient paulatinament la incidència que aquests mitjans poden tenir en el camp educatiu.

En els treballs que fins ara hem realitzat, el vídeo ha estat utilitzat com a mitjà esporàdic, pel que a l'hora de valorar la seva incidència no comptem aamb els elements de judici necessaris. La seva presència en els programes de les diverses àrees no ha estat premeditada, sinó accidental (una festa, una sortida, realització d'un mural, una representació...)

Els treballs filmats que es varen dur a terme són els següents: Festa de Sant Jordi, Festa de Carnestoltes, Reportatge sobre la confecció d'un mural al metro.

Aquests tres documentals varen ésser realitzats per especialistes amb la finalitat que el centre posseís documents vàlids de les seves activitats escolars. La resta de les gravacions foren pensades perquè els alumnes poguessin expressar les seves inquietuds sobre diversos temes elegits per ells mateixos: Problemàtica escolar del barri, ús del vídeo com a mitjà d'autocrítica i el perquè del deteriorament del Parc del Guinardó.

Dels cinc grups, solament tres arribaren a la fase de posar en comú. D'aquests tres, dos varen ser duts a la pràctica; l'altre va quedar pendent fins a trobar un millor moment per realitzar-lo.

Solament un va ser muntat amb editor. En aquesta part, degut a que el muntatge es va fer en un estudi professional, solament varen participar els alumnes que havien intervingut en la secció tècnica dels diferents grups."

(Olegario López - Departament Audiovisuals escola Font d'en Fargas).

Quan aquestes condicions d'iniciativa i continuïtat dels mestres es produeixen no es difícil trobar ajut als ajuntaments i a institucions. La contribució de l'Ajuntament de Santa Coloma ha estat important com ho és la de molts ajuntaments que han creat àrees de dinamització educativa i de serveis escolars. No es difícil aconseguir que l'ajuntament doni suport a un cicle de pel·lícules en una sala municipal o en una sala comercial fent-se càrrec de totes les despeses si comprova que hi ha una iniciativa dels mestres elaborada professionalment. Els centres de recursos pedagògics creats pel Departament d'Ensenyament arreu de Catalunya, moltes vegades en règim de col·laboració amb els ajuntaments, poden assumir la infraestructura organitzativa d'aquestes activitats que no es poca. Avui hi ha realment més facilitats i si el 1978 es podia fer un cicle de cinema a Santa Coloma de Gramanet o al barri del Carmel de Barcelona, avui són activitats que haurien d'estar normalitzades a totes les escoles. En alguns indrets ningú s'ha preocupat de tirar-les endavant. En d'altres les projeccions de pel·lícules es fan però els mestres hi condueixen els infants sense haver desenvolupat un treball d'educació de la imatge a l'escola. En aquest casos no hi ha proposta pedagògica i l'activitat no té més valor que el d'esbarjo massificat. No costa gaire veure-ho; veient entrar els alumnes a la sala de projecció ja es pot saber si estan en sintonia.

Les experiències de didàctica cinematogràfica al nivell de B.U.P. han estat molt limitades. Generalment han estat iniciatives de professors d'història que amb els propis recursos i dedicació i amb poc ajut institucional del centre han desenvolupat activitats a través del cinema amb una funció fonamentalment il·lustrativa. Amb tot hi ha hagut entusiastes cinèfils, tan entesos i documentats que han acabat dedicant-se exclussivament al cinema. Haig de fer esment de Joan Lorente atès que a més de les activitats docents amb alumnes, ha donat diversos cursos a d'altres professors al Col·legi de Doctors i Llicenciats i a l'escola d'estiu. Darrerament s'ha incorporat a l'Escola de Mestres a l'espera de formar-los en aquesta cultura cinematogràfica.

Una experiència força reixida és la que va poder desenvolupar el professor Pere LL. Cano a l'escola Garbí d'Esplugues de Llobregat. En aquest cas el cinema formava part d'un projecte educatiu de l'escola des dels seus inicis. De fet, havia estat el mateix Miquel Porter-Moix que havia iniciat els cicles de cinema-fòrum. El professor Cano va fer un pas important: la realització cinematogràfica. En el marc de les E.A.T.P (ensenyances d'aplicació tècnico-professional) previstes al B.U.P. es va organitzar una matèria optativa de realització cinematogràfica. Aquesta opció la feien alumnes que tenien un particular interès pel cinema i de fet tots els alumnes havien seguit sessions de cinema-fòrum que es seguien desenvolupant com a ensenyament general. Els alumnes varen poder realitzar curtmetratges a partir dels seus propis guions, segons iniciativa pròpia o segons encàrrec de l'escola. El professor Cano que valora positivament l'experiència posa de manifest el costos de material i les limitacions d'un procés artesanal.

Aquestes experiències tan costoses ( cal recordar que 3 minuts de pel·lícula, que servia per a un únic ús, valien aleshores el que avui val un cinta de vídeo que permet 30 minuts d'enregistrament que es pot repetir) solament se les podien permetre determinades escoles privades. També l'escola Lavínia, aleshores privada, havia procedit a la realització d'una pel·lícula amb els alumnes de 8è. E.G.B. Amb tot, per bé que calgui arribar a escriure amb imatges, això era un luxe innecessari si no hi havia hagut un important i continuat treball de la imatge que pot seguir un recorregut d'activitats molt llarg abans d'arribar a la darrera activitat, la realització.

En general però cal admetre que els ensenyaments cinematogràfics i de la imatge s'han estès massa poc a l'ensenyament secundari i no han cobert ni les necessitats de formació de tècnics d'imatge i so. Els EATP d'imatge i so al BUP es poden comptar amb els dits de la mà: Torredembarra, Vielha, Falset, Sabadell... depèn de l'existència d'un professor entès i que es vulgui complicar la vida doncs trobarà a faltar equipament. Els estudis de Formació Professional d'Imatge i So es desenvolupen a ben pocs centres públics i també privats. Altra cosa són els centre d'ensenyaments no reglats que comencen a multiplicar-se oferint molt diverses capacitacions professionals.

Per la seva trajectòria i per haver estat possiblement la primera, cal fer esment de l'Escola de Mitjans Audio-Visuals de l'Ajuntament de Barcelona (EMAV). De fet, l'any 1970 estava en plena expansió i havia obert una secció al Besòs que es clausurà posteriorment. De molts anys ençà, l'EMAV cobreix sempre totes les places i ha estat una de les

eleccions més gratificants que han fet alguns dels nostres alumnes que no tenien cap interès pels estudis acadèmics i que el contacte amb realitzacions concretes els ha fet sentir-se segurs de sí mateixos i han superat els nivells acadèmics de FP I i FP II. La formació tècnica en imatge i so no queda exempta de teoria però els alumnes entren en contacte amb aparells i conceptes relacionats amb els aparells i les activitats que hi poden fer de manera que tot plantejament teòric té un suport pràctic concret. La reflexió pedagògica conseqüent és que si abans els haguéssim permès treballar amb mitjans de comunicació, amb aparells audiovisuals i amb el llenguatge verboicònic, haurien pogut viure l'escola amb més satisfacció i amb resultats escolars més favorables.

No interessen al nostre propòsit els estudis de professionalització en imatge i so però davant la proposta clara de la Reforma Educativa d'una Educació Secundària Obligatòria destinada a tots els ciutadans, cal pensar que la cultura de la imatge i del so, el llenguatge verboicònic, ha de formar part inexcurable del tram d'Educació Bàsica que comprèn fins als 16 anys.

Algunes conclusions clares que ja podem prendre en consideració són:

1. La incorporació de l'ensenyament del cinema depèn més de la formació personal dels mestres i de la seva decisió que de l'equipament inicialment disponible.



2. Les mostres de pel·lícules o les realitzacions fílmiques són activitats que s'abandonen aviat si al seu entorn no es desenvolupa tot l'ensenyament del cinema, per mitjà del cinema i que hi pot haver en el cinema.
3. El programa d'educació cinematogràfica ha de formar part del projecte de treball de tot l'equip de mestres y s'estén al que pot ser un programa interdisciplinar d'educació del llenguatge verboicònic.
4. L'ensenyament del cinema té unes possibilitats que no s'oposen a la incorporació del vídeo sinó que es complementen i el cinema té una dimensió propedèutica respecte al vídeo-televisió.
5. El film com a obra sencera i acabada introdueix l'infant al relat i pot afavorir el gust per la lectura de contes i narracions en una època que la primera motivació és audiovisual.

#### **DELS COMICS O HISTORIETES GRAFIQUES PER PASSAR L'ESTONA ALS COMICS PER EXPRESSAR I COMPRENDRE EN POCA ESTONA**

El 1974, el Seminari de Ciències Socials de "Rosa Sensat", grup de treball integrat per mestres de nou escoles vàrem descobrir uns llibres d'història anglesos, *History alive*, que il·lustraven els temes amb dibuixets i historietes de manera que les idees que es volien donar als infants eren gràfiques i clares (la monarquia absoluta, les causes de la

revolució industrial, la història del moviment obrer...)). També ens va arribar a les mans un llibre d'història per a infants en italià fet en base a ninots, historietes i textos curts. Molts d'aquells materials els vàrem copiar traduïnt els textos donat-los als nostres alumnes com a un material de treball entre altres. D'aquesta manera també vàrem convidar els infants a representar en còmic alguns dels fets o conceptes estudiats a ciències socials. Vàrem tenir la sorpresa que alguns alumnes poc interessats en els exercicis escrits, en els comentaris de text disfrutaven creant còmics explicatius de matèria estudiada. Alguns alumnes dels que hi estaven més interessats eren alumnes que generalment treballaven poc i obtenien mals resultats escolars.

El 1976 Comes-Gràcia-Montané havien incorporat al llibre de text de llenguatge de 7è. EGB *Imagen* un excel·lent tema que desenvolupava el llenguatge dels còmics i els alumnes disfrutaven d'allò més. Els millors realitzadors de còmics no acostumen a ser alumnes que obtenen els millors resultats a la classe tot i que són alumnes més aviat desperts encara que desmotivats. Bon nombre dels reconeguts dibuixants de còmic han tingut una escolarització grisa o potser fracassada, han assimilat ben pocs continguts escolars i potser això explica que els seus temes siguin temes escabrosos, màgic-primitius, *underground* i declaradament crítics amb el sistema encara que mai apuntin propostes o models alternatius.

El còmic és un gran exercici de síntesi que el sistema escolar ha ignorat. El llenguatge del còmic, el llenguatge de la historieta gràfica està guanyant el seu lloc a la cultura i ja no es pot dir que sigui un gènere de subcultura. La diversitat i riquesa de formes compositives, recursos gràfics i matisos és extraordinària i el que inicialment, ara farà un segle, apareixia quasi per

casualitat, avui és qualificat de novè art i no hi ha diari que prescindeixi de l'acudit o de la tira còmica del seu dibuixant.

El retard en la normalització d'aquest llenguatge a Espanya té una segona i particular explicació. Els còmics, generalment desenfadats, de crítica corrossiva i exterioritzadors de fantasies subconscients representaven un atemptat a l'estabilitat d'un sistema polític autoritari i a l'ordre i els bons costums que els ciutadans havien de respectar encara que fós hipòcritament. Així durant trenta anys solament es permetien còmics per a gent de curta edat física i psicològica i ha estat en els darrers anys que s'han publicat en llengua castellana còmics dels més prestigiats creadors d'altres països.

Ja no es pot posar en dubte el valor creatiu del còmic com a activitat de producció humana. En general també se li pot atribuir el qualificatiu d'intel·lectual encara que no correspongui al model intel·lectual convencional. De fet, al costat dels estils intel·lectuals racional-discursiu i empírico-aplicatiu dominants en la nostra cultura, sempre s'ha traslluït una aguda irònica i caricaturitzadora consistent en un exercici de síntesi que pot posar en evidència una realitat i fer-la intel·ligible. De còmics però n'hi ha de tot, de bona i de mala qualitat independentment del valor del contingut que depèn de fet dels valors de cadascú i per tant sempre té un caràcter subjectiu. Però, independentment de tot, els còmics constitueixen un llenguatge específic a cavall entre llenguatge verbal i llenguatge icònic com ha posat de manifest el professor Gubern (1974).

El còmic és un exercici de llenguatge que sintetitza la imaginació descriptiva i narrativa. Plasma en icones la major part d'elements i redueix els textos verbals a la

mínima expressió. Tot allò que pot ésser expressat amb icones, signes gràfics de tota mena, no ha d'ésser expressat amb paraules. El còmic és un llenguatge que redueix al màxim l'ambigüitat amb una denotació i connotació precisa. La qualitat del còmic es medeix per aquesta capacitat de síntesi.

Interessa a tots els alumnes d'avui introduir-los a l'anàlisi dels còmics que llegeixen, tant en el pla narratiu (sintaxi) com en el pla ideològic (semàntica). La realització de còmics per part dels alumnes és un excel·lent exercici d'interdisciplinarietat entre l'expressió verbal i l'expressió plàstica que està indiscutiblement a l'abast dels infants. La realització d'un guió previ i el seu desenvolupament en imatges és un excel·lent exercici lingüístic més a l'abast dels infants que el l'usual guió literari.

Incorporar el còmic a l'escola com a activitat de cultura pot desvetllar l'interès i posar en joc la intel·ligència d'alumnes que avui estan seguint una trista escolarització sense que els falti capacitat personal. Ara bé, incorporar el còmic no és ni un passatemps ni un exercici accidental. El llenguatge del còmic s'aprèn llegint i creant còmics amb els conseqüents exercicis d'observació, d'anàlisi, de transformació, de complementació, d'elecció d'elements configuradors que són fonamentalment connotatius... tota una gramàtica que pot ésser estudiada i practicada. L'ús i coneixement de la gramàtica del còmic com a gènere ha d'atorgar al creador una major llibertat expressiva i la possibilitat de no quedar-se en l'estereotip que es repeteix constantment.

No direm que el còmic hagi d'adquirir la mateixa importància que l'expressió escrita o que el càlcul i l'operatòria aritmètica que són procediments bàsics de la nostra cultura

però és possible que per a alguns alumnes, segons el seu personal estil cognitiu, el còmic esdevingui el procediment bàsic de la seva expressió com ho ha estat de tants dibuixants i credors. Pensem, i ho fonamentem en l'experiència docent i en converses regulars amb els mestres, que alguns alumnes no perderien l'interès per l'escola si poguessin desenvolupar una activitat més adequada a les seves aptituds que mereixés l'elogi del mestre i que afavorís la seguretat personal. Llavors també seria més fàcil ajudar-los a millorar l'expressió escrita i l'operatòria aritmètica.

**Dibuixant estereotips o penetrant les possibilitats del llenguatge dels còmics. De tot hi ha a les escoles.**

De deu anys ençà és possible que tot mestre hagi proposat un exercici de realització de còmic, especialment a les classes de llengua i literatura. Amb tot, un treball continuat i sistemàtic ja és menys probable. El sistematisme s'ha de considerar a nivell intern i a nivell extern. Sistematisme intern vol dir considerar les unitats expressives: vinyeta, seqüència i historieta; elements: personatges, enquadraments, angles de visió, textos; atributs del dibuix i del text; figures simbòliques i cinètiques; composició. Ara bé, tota aquesta morfologia i sintaxi s'ha de treure de la lectura plaent i gratificant de còmics i s'aplicarà en el disseny de ninots i la creació d'historietes.

El sistematisme a nivell extern comporta articular el treball concret de lectura i creació de còmics amb d'altres activitats de llenguatge verboicònic. Totes les activitats de lectura de la imatge i composició d'imatges tenen en comú

l'estudi de plans, l'enfocament i l'angle de visió i la seriació. Una activitat molt propera és la creació de diapositives per a muntatges audiovisuals que es pot fer amb dibuixos miniaturitzats sobre acetat o paper vegetal o a partir de fotografies en suport positiu transparent.

No tenim informació d'experiències pedagògiques especialment rellevants que mereixin un estudi detallat. Hi ha mestres però que han desenvolupat treballs ben interessants amb infants de cicle mitjà o cicle superiors d'EGB. Els alumnes d'ensenyament secundari treballen autònomament i a qualsevol revista escolar hi pot haver la historieta del dibuixant de còmics. Aquestes produccions reflexen la contestació i el "passotisme" general dels joves i exhibeixen tot l'argot juvenil.

Un material interessant que pot ajudar el mestre a incorporar els còmics és el recull *Còmics: un llenguatge sorprenent. (Recursos i propostes pedagògiques per a l'escola)*, elaborat en el marc del seminari "Educació escolar i Comunicació de masses" de Cerdanyola<sup>1</sup>. Aquest recull és un plec de 182 pàgines amb una selecció mostra de vinyetes i unitats narratives per explicar quasi sense paraules els diferents elements, components i recursos dels còmics. Introdueixen a la seva lectura comprensiva i ofereixen una part pràctica amb un extens recull de propostes o exercicis. Aquest material té dues qualitats. En primer lloc l'excel·lent selecció feta per tres mestres,

---

<sup>1</sup> El seminari "Educació escolar i Comunicació de masses" de Cerdanyola va funcionar durant dos cursos 1986-1988. L'integraven mestres de 14 escoles de Cerdanyola i Sant Cugat i el coordinava Martí Teixidó. En equips de treball s'elaboraren propostes i materials sobre diferents mitjans. L'equip de treball sobre còmics el varen formar Simeó Bravo (CP Serrapareira), Lluís-Miquel Luna (Escola Ramon Fuster) i Antoni Santiesteban (Escola Municipal La Sínia).

Bravo-Luna-Santiesteban (1988) que disfruten i saben assaborir els còmics amb tota la seva agudesesa i sobre la base d'un dibuix generalment molt senzill. En segon lloc interessa subratllar que és un material amb el qual el

mestre que en disposi no dubtarà en introduir alguns treballs i exercicis atès que pot fotocopiar discrecionalment les pàgines que li sembli oportú.

El material té dues limitacions. Una és que en haver estat reproduït per policòpia ofset amb tinta negra no recull la riquesa de color. De fet, sabent que no es disposava de bons mitjans de reproducció ja no es varen seleccionar molts materials en color. La segona limitació és que el recull no ha estat editat comercialment. L'ICE-UAB en va editar un cinquanta exemplars que són els que es varen distribuir a les escoles de Cerdanyola i Sant Cugat. (Se'n podrien editar més còpies).

Aquest és un material senzill però útil. Es el que es pot fer cooperativament. L'equip de treball va carregar amb tota la feina de selecció si bé va comptar amb tot el seminari per analitzar i valorar el material igual com es va fer amb materials per música, vídeo-TV o d'altres mitjans. Es aquesta una forma d'organització del treball dels mestres que permet afrontar la necessitat de desenvolupar nous temes i tècniques a l'escola de la societat de mitjans de comunicació.

Qualsevol notícia rellevant de l'actualitat es pot convertir en tema de treball a l'escola i de manera ràpida, cooperativa i críticament discutida es poden aplegar materials i fer propostes pedagògiques per a ús dels que les han elaborat i per a d'altres mestres d'altres escoles. Els

centres de recursos pedagògics (CRP)<sup>2</sup> varen ésser creats amb aquesta concepció i poc a poc van trobant la seva funció d'intercanvi d'experiències escolars, de creació de recursos i propostes pedagògiques i d'organització d'activitats cooperatives entre escoles.

Fora bo ara trobar una articulació amb les editorials la funció de les quals és publicar. Així, aquells recursos i propostes pedagògiques creats per grups de mestres amb el suport dels CRPs són editats de manera interna i assajats en un àmbit reduït d'escoles. Si es verifica que poden ésser instruments útils per a un àmbit més ampli, correspondria a les editorials la seva publicació i comercialització per circuits ordinaris amb ajut o sense de l'administració educativa. El que és una anomalia que condueix a la dispersió professional és que els mestres s'ocupin de l'autoedició i comercialització de materials; els ocupa temps excessius en activitats que no els són pròpies i els materials no es distribueixen adequadament i tenen menor difusió de la que els correspon per la qualitat que tenen.

La utilització des còmics a l'educació té un gran valor per la seva capacitat expressiva i no s'ha aprofitat adequadament. Algunes editorials de textos escolars ho saben bé, i després d'anys de millorar els llibres amb

---

<sup>2</sup> Els Centres de Recursos Pedagògics són el model de servei educatiu creat a Catalunya per a impulsar la renovació pedagògica a totes les escoles. El CRP ofereix una base documental de recursos i mitjans materials però els ofereix amb la corresponent proposta de la intencionalitat pedagògica i promou la participació dels mestres i les escoles en el disseny de noves propostes en base a l'intercanvi d'experiències. També han incorporat funcions d'organització d'activitats de perfeccionament dels mestres i esdevenen el suport bàsic de l'organització de les escoles d'estiu comarcals. Aquests serveis tenen funcions que es corresponen amb serveis educatius organitzats per d'altres administracions educatives com són els *Centros de Profesores* del M.E.C. encara que aquests posen més l'accent en la formació que s'impartex perquè no compten amb una trajectòria de renovació pedagògica tan estesa.



reproduccions de fotografies han tornat a la utilització del dibuix de línies simples fet a mida del que es vol explicar. Les il·lustracions amb dibuixos es produeixen a més baix cost i resisteixen més el pas del temps. Els mestres, en general, no han aprofitat el potencial de la il·lustració que avui es multiplica amb els aparells de reproducció gràfica. Seleccions d'histories gràfiques, tires o vinyetes-acudit poden ésser preparades per a exercicis didàctics (posar els diàlegs dels personatges, ordenar la narració, donar un final a la narració, expressar en còmic una narració literària, desenvolupar en còmic un concepte de ciències socials...)

El primer pas, i serveix de conclusió fonamental, és que els mestres i professors deixin de menysprear els còmics, decideixin abandonar la ignorància que respecte a aquest llenguatge han mantingut, revisquin el gaudi de les lectures de còmic de la seva infantesa o retrobin aquesta part de la seva infantesa que potser no varen desenvolupar. Si el mestre és una persona adulta pot llegir el còmic sense la funció alienant que moltes vegades duu implícita reforçadora dels mites i valors vigents. Si el mestre llegeix còmics amb els alumnes respectarà el gaudi que això els produeix alhora que els donarà elements d'anàlisi per tal que puguin distanciar-se de l'estereotip reiteratiu i del reforçament ocult de valors i mites. Exercitant aquestes activitats els infants i joves creixen mentalment i tindran la possibilitat de conèixer còmics diferents dels comercialment més estesos per abandonar successivament els estereotips vistos i repetits. Els alumnes podran esdevenir consumidors actius, adults mentals amb una intervenció adulta del mestres.

## La fotografia i l'àudiovisual com a alfabetització primària a l'escola

L'explosió d'aparells tecnològics i la diversificació de mitjans de comunicació ha produït una acceleració vertiginosa que enlluerna. Els aparells àudiovisuals tenen uns usos i prestacions tan versàtils que qualsevol està capacitada per a fer-los funcionar. Però la mateixa facilitat de funcionament oculta els secrets d'utilització de la imatge i el so i la seva articulació enriquidora. ¿Què fa amb una cambra de vídeo qui solament ha fent funcionar una cambra fotogràfica automàtica i no sap ni que és la velocitat d'obturació o perquè serveix el diafragma i quina relació s'estableix entre ambdós mecanismes? No es tracta d'una teoria prèvia però sí de fer un ús reflexiu i millorant la pròpia pràctica. Aquesta pràctica millora quan es poden introduir modificacions intencionals i es verifica el seu resultat i això no es percep amb les màquines automàtiques o actuant solament amb la posició automàtica de les que permeten l'alternança d'ús automàtic/manual.

Encara que avui no defensarem iniciar les activitats d'imatge i so per la seva prehistòria ( heliograma, zoòtrop, o cambra fosca en el cas de la fotografia i micròfon de partícules de carbó i fonògraf en el cas de la fonografia) pot ésser interessant en un moment donat introduir alguna activitat experimental al respecte. Però el que en tot cas s'ha de contemplar és que l'infant pugui manipular i experimentar tota mena d'imatges i fer exercicis de combinatòria i muntatge analitzant-ne els resultats.

D'altra banda, el muntatge visual, o encara millor l'àudiovisual tenen la capacitat de presentar una seqüència narrativa que produeix els efectes d'imatges en moviment amb

l'exclusiva utilització d'imatges fixes. El ritme de composició d'imatges es quelcom que s'ha de diferenciar de la velocitat de les imatges de la mateixa manera que el ritme musical no és exclusiu de la música rock i hi ha peces sinfòniques amb ritmes intensos i molt marcats.

Com apuntava Joan Busquets (1987), cal dir "Muntatges audiovisuals? Com no!", malgrat disposem de mitjans molt més sofisticats. Les possibilitats de penetrar els secrets de la comunicació audiovisual cal practicar-les en el procediment artesanal de combinar imatges amb diferents sintaxis per comprovar-ne el resultat. Encara millor si es realitzen les fotografies o si es creen les diapositives amb disseny gràfic aplicat sobre paper vegetal o acetat.

"Atès que és fàcil crear la disjuntiva de 'O vídeo o Res', davant la forta irrupció que el vídeo té a la nostra societat i a l'àmbit escolar, no volem donar per finalitzada la nostra aportació sense desvetllar la trampa que suposa la mateixa. Front al 'O vídeo o Res', volem afirmar el 'Vídeo i moltes d'altres possibilitats', i àdhuc ens atrevim a opinar que moltes d'elles són necessàriament prèvies a la utilització del vídeo si volem que aquest sigui realment expressiu i sigui emprat com a llenguatge comunicatiu, ja no solament com una tècnica que, per ser la darrera -de moment-, ens assegura el nostre domini sobre els alumnes i guanyar-nos fàcilment la seva complaença." (Joan Busquets, 1987).

Es obvi que l'àudiovisual no és un mitjà com a tal sinó una tecnologia de comunicació que es realitza amb la producció o selecció de materials i amb la seva utilització, amb aparells o sense, segons el suport que s'hagi elegit. L'exercici més elemental de l'àudiovisual pot ésser el llenguatge dels còmics del qual ja hem parlat en el qual s'aplica tot el que fa referència a enquadrament, plans, angle de visió, seqüenciació d'imatges i fins i tot l'elipsi.

Amb els infants més petits, els que acaben d'aprendre a llegir i escriure, constitueix un magnífic exercici verboicònic la creació de contes il·lustrats a l'estil de la col·lecció "Desplega vela" d'edicions La Galera. La creació de contes individualment o en grup d'infants de set o vuit anys es converteix en material il·lustrat de lectura per a infants més petits de sis i cinc anys que són els que s'inicien. Ja a aquestes edats el mestre pot donar pistes per a fer una il·lustració en primer pla, generalment a partir de l'observació dels excel·lents contes que hi ha d'haver a la biblioteca d'aula.

Aquests primers exercicis són de fet una introducció precoç al llenguatge audiovisual: els de contes il·lustrats a partir de 6 anys, les auques (el tradicional còmic català de 8 X 8 vinyetes amb rodolins explicatius) a partir de 8 anys, el còmics segons sintaxi del segle XX a partir dels 9 anys. Són exercicis que s'integren fàcilment a l'activitat escolar convencional, interessen als alumnes i els habituen des de l'inici de l'alfabetització alfa-numèrica a l'alfabetització verbo-icònica de manera activa, és a dir projectant, creant, realitzant i combinant imatges i text. Fins aquí no cal la disponibilitat d'aparells de cap mena si bé s'agraeix molt un epidiascop o projector de cossos opacs que permet reproduir sobre pantalla i a gran tamany els dibuixos dels alumnes. Això els agrada alhora que desmitifica el poder de la imatge; el poder és del qui fa la imatge i disposa de l'aparells per projectar-lo. Es un inici natural al món de la imatge.

No esmentem escoles que hagin desenvolupat aquest nivell de realitzacions. N'hi ha arreu o hi pot haver algun mestre amb aquestes iniciatives a qualsevol escola. Amb tot són molt poques les escoles que han incorporat aquests exercicis de manera estable al currículum escolar. Hi ha escoles com en

el cas de l'Escola Horitzó de Barcelona que nodreixen la biblioteca escolar amb els llibres il·lustrats dels alumnes que serviran de llibres de lectura als companys que els seguiran. Des de l'inici van articulades la lectura de la lletra i la lectura de la imatge.

Amb infants a partir de 10 anys i potser una mica abans ja es pot iniciar un treball de selecció d'imatges de fotografies de revistes per emprar-les segons una intencionalitat pròpia. Els exercicis de fer anuncis publicitaris, combinació d'imatges temàtiques o *collage* d'imatges per comunicar una idea (per exemple: els desastres de la guerra, els humans som iguals però diferents, la ciutat neta és la que ens agrada, els nostres animals també tenen sentiments...) poden tenir objectius clars d'aprenentatge i alhora enriquir la convivència escolar si uns alumnes es comuniquen amb la resta de companys mitjançant missatges verboicònics.

La disponibilitat de materials a partir de revistes il·lustrades, de material de publicitat és pràcticament il·limitada. D'altra banda, avui tots els infants d'aquesta edat han tingut ja a les mans una cambra fotogràfica encara que sigui totalment automàtica. La realització de fotografies, amb aparells de l'escola o amb aparells propis no comporta una altra despesa i està a l'abast de tota escola. La instantània oportuna, la fotografia artística, la fotografia d'allò que és insòlit, la imatge d'una realitat inacceptable, el reflex de la utopia que tots portem a dins són magnífics exemples d'incitacions a la fotografia que són al mateix temps aprenentatge de llenguatge i comunicació i desenvolupament de la dimensió ètica, cívica o artística de l'educació amb nous recursos per evitar l'abús de l'activitat discursivo-racional habitual. El llenguatge de

la imatge és un llenguatge de síntesi que es pot aplicar a molt diversos objectius.

Amb alumnes de 12 a 14 anys ja s'ha d'entrar en la sintaxi icònica. Exercicis sobre un objecte o grup amb diferents enquadraments i diferents enfocaments, amb filtres de color i amb diferents combinacions de diafragma/velocitat per comprovar-ne el resultat són aprenentatges tècnics amb resultats de comprensió pràcticament assegurats. En aquest cas va bé poder comptar ja amb un laboratori de revelat i ampliació blanc-negre que es pot trobar per poc preu. Esperem que aviat es podrà també disposar de manera domèstica d'un laboratori de color. En general pensem que un plantejament coherent exigeix accedir abans al laboratori que a la cambra de vídeo però ja hem vist que a molts centres no ha estat així.

S'ha de trobar la manera, l'organització adequada del temps, per tal que els alumnes més grans puguin fer el revelat de les fotografies preses a les sortides de treball pels més petits. Aquesta forma d'organització no és habitual i no ho és per falta de capacitat dels alumnes de tretze o catorze anys sinó per no haver establert estones de treball individual o en grup que permetin a un parell d'alumnes anar una hora al laboratori. En el millor dels casos, és el mestre que dedica hores extraordinàries a aquesta activitat. En un cas, en no tenir alumnes degudament preparats, ho hem resolt amb un pare que s'encarregava del revelat amb l'ajuda d'alumnes. Cal comptar amb la col·laboració de pares en aquelles activitats menys acadèmiques i que poden enriquir el treball escolar i suplir la falta de preparació dels mestres en una activitat determinada però sempre amb la perspectiva que un o altre mestre s'anirà capacitant en el

procés. Les ajudes de pares o amics de l'escola no poden ésser indefinides ni inhibidores de la capacitació dels mestres en tot el que calgui.

Les possibilitats dels alumnes de 14 a 16 anys són ja molt superiors. La realització de reportatges periodístics o de fotografies artístiques o de sèries temàtiques presenta resultats molt gratificants, als alumnes i a la institució escolar com a tal. Alguns centres d'ensenyament secundari han desenvolupat activitats de fotografia i de treball de la imatge en el marc d'una assignatura d'EATP. La mateixa voluntarietat dels alumnes es positiva però ha servit per engrescar a d'altres alumnes a la vista dels treballs realitzats i de la impressió que hom s'ho passava bé a la classe.

Hi ha una activitat elemental, gens desenvolupada consistent en la selecció de diapositives de les extenses col·leccions que hi ha als centres per fer-les servir en muntatges visuals o audiovisuals segons un guió prèviament establert. Les possibilitats amb un projector de diapositives i de sonorització directa o enregistrada hi són a tot centre. Més difícil és disposar d'un magnetòfon enregistrator que incorpori impulsos de sincronització i disposar d'unitat de fosa per treballar amb dos projectors. Són aparells que no es tenen perquè no hi ha la intenció de fer-los servir i el temps a esmerçar en un muntatge audiovisual d'alta elaboració és molt. Pensem però que no serà menys amb una realització en vídeo de qualitat amb la qual molts més s'atreveixen. El resultat, en canvi pot ésser més espectacular en un muntatge audiovisual amb unitat de fosa que amb molts vídeos realitzats sense ritme d'imatges per falta de domini del mitjà. Els que han fet muntatges audiovisuals poden treure un major rendiment a la realització videogràfica; la qualitat dels enquadraments, el

ritme d'imatges són determinants i depenen del domini de la tècnica per part del realitzador i no de la sofisticació de l'aparells. Ben al contrari, tornem a dir-ho, la sofisticació de l'aparell tendeix a inhibir la capacitat del realitzador si no ha estat previament desenvolupada.

Un exercici fantàstic per entrar en el muntatge d'imatges amb moviment consisteix en la utilització d'aquelles màquines-joguina de "Cine Nic" de la nostra infantesa. Encara avui se'n poden recuperar i així ho varen fer els metres de Santa Coloma de Gramanet. Aquestes maquinetes manuals que van projectant alternativament dues sèries d'imatges disposades en paral·lel són totalment comprensibles per a infants d'onze anys. Aleshores la producció de petites pel·lícules animades es converteix en una fascinant activitat que ajuda a penetrar els secrets de l'efecte visual de les imatges fixes en moviment. Les pel·lícules de paper vegetal i les il·lustracions amb els colors vius dels retoladors són materials a l'abast. Aquestes maquinetes-joguina tenen un valor didàctic incalculable i fora bo que cada escola pogués recuperar-ne una.

Intencionadament estem deixant de cantó un aparell que és el paradigma del mal ús dels audiovisuals a l'educació. Ens referim al retroprojector o projector de transparències. Es un aparell que es va difondre en entorns universitaris i és dels pocs que funciona bé a tots els congressos professionals, fins i tot als d'educació on acostumen a haver-hi pocs equips i dificultats d'ús. Això mateix explica que és un aparell concebut per reforçar la lliçó magistral, la paraula del professor. Això no és que sigui negatiu, però una educació audiovisual dels alumnes ha de tenir per finalitat la comprensió i expressió del llenguatge



verboicònic. No té res a veure amb que un professor expliqui millor amb l'ajut de gràfics però que sovint són solament esquemes mecanografiats o manuscrits que serveixen de guió.

El retroprojector no està faltat d'aplicativitat pedagògica però aquesta generalment no s'ha desenvolupat a les nostres escoles. En primer lloc perquè amb un aparells per vint classes d'una escola no es pot fer res i un aparell per cada dos o quatre classes no s'ha pogut tenir a cap escola. En segon lloc, la voluminositat d'aquest aparell, el seu alt pes i el risc de trencadissa d'una lent òptica que té un alt cost han fet que rares vegades es tragués del magatzem d'àudiovisuals. Traslladar l'aparell comporta també traslladar una pantalla si es vol fer una bona projecció. Tot plegat és massa complicació. Desmesurada complicació si solament es mostra un esquema de contingut que en una aula convencional es pot escriure a la pissarra. Repertori de transparències per a determinats continguts n'hi ha poc (per exemple: moviments dels astres, cicle anual de la vegetació en l'estratificat d'una altra muntanya...) i poc conegut. Esperar que el mestre es faci les transparències és difícil com no sigui un mestre amb gran traça de disseny gràfic i dibuix. Generalment els mestres més tecnòlecs són menys artistes plàstics i els mestres artistes plàstics s'han aturat poc en els suports tecnològics com és obvi. En tot cas, ja podem veure que el disseny assistit per ordinador (CAD) i la taula d'editatge de vídeo estan canviant definitivament aquesta escisió i afavorint una interdisciplinarietat que recorda amb satisfacció els dies dels tallers renaixentistes. Tornem a una època de síntesi creativa i és una magnífica ocasió per a l'escola.

Poques vegades s'ha posat en mans de l'infant la realització de transparències, inicialment pel cost dels materials de consum: retoladors de disolvent i rotllo o làmines d'acetat que es consumeixen en un tres i no res. I en canvi, l'efecte

visual, l'espectacle icònic que poden realitzar els infants de curta edat (primers cursos d'educació bàsica i fins i tot parvulari) amb una guia discreta del mestre són molt agraïts i menys potiners que alguns tallers de pintura que sense pautes de cap mena permeten als infants fer barreges brutes i carregades de tempera sobre un paper qualsevol.

Les aplicacions didàctiques de les transparències que es poden retroprojectar són ben interessants. Possiblement, ara que es comercialitzen aparells molt lleugers, plegables en una cartera sigui el moment de dotar cada escola amb un aparell per cada quatre classes. Si es pot disposar regularment de l'aparells serà molt més fàcil incorporar aquestes tècniques d'expressió gràfica a l'aula.

Hi ha una tècnica de projecció visual simple i interessant que s'ha desenvolupat més en els ambients d'esplai que a l'escola. Es tracta de les ombres xinesques. Els aparells necessaris són senzills un focus o font de llum mòbil i un llençol estès. Una mestra de parvulari, Maria-Eulàlia Palau, em va fer veure que això encara era més senzill; ella demanava als infants que portessin llanternes de pila i solament calia enfosquir la classe perquè els infants projectessin sobre la paret la seva pròpia mà o una silueta de cartró que prèviament havien retallat (un castell, un fantasma...). Una manera de posar la imatge sota control de la intencionalitat de l'infant de parvulari i descobrir la màgia del efectes òptics de la llum i les ombres; un primer exercici per adonar-se de la il·lusió i de com es pot enganyar la percepció visual; una iniciativa per desenvolupar quan estan al llit sense son i poder crear fantasies per comptes de patir-les.

Les ombres xinesques amb alumnes de deu anys permeten la projecció del propi cos sobre ombres de color que interactuen a les que s'hi poden incorporar estímuls musicals, efectes especials i veus en off. Tot un espectacle que projecta el domini del propi cos i la seva capacitat gestual. Aquest espectacle té una profunditat poc explorada perquè demana una gran sensibilitat, un ritme tranquil i una imaginació poètica. Contràriament al que pugui semblar, això pot extasiar a infants d'aquestes edats si en són espectadors i es redueix l'activisme físic habitual quan n'han de ser protagonistes.

Un espectacle de referència d'aquestes tècniques és el *Teatre d'ombres* de Teatre La Bombeta. La delicadesa, la sensibilitat, la poesia i la fantasia solquen un mar de serenor i simplicitat sorprenent. Malauradament hi ha pocs espectacles d'aquest caire i la trajectòria dels grups que s'hi dediquen és incerta i generalment efímera. Però cal estar atents doncs de tant en tant apareixen nous fabricants de somnis que cal contemplar abans no s'esvaeixin.

Aquesta sensibilitat incial que és disfrutada i viscuda subjectivament pot ésser explicada i racionalitzada en una fase final verificant amb quins mitjans i procediments s'ha produït. Aquest exercici esta en la línia de donar un toc de racionalitat a totes aquelles vivències subjectives i vicàries viscudes a partir dels mitjans de comunicació. Donar un toc de racionalitat no suposa negar el valor lúdic, l'experiència de gaudi que es pot viure amb intensitat sinó contrastar-ho amb la reflexió en un moment posterior. Així mateix fora convenient que tota activitat racional pogués tenir també algun moment de vivència subjectiva. Aquesta doble percepció forma part de la condició humana integral que en cas d'ésser mutil·lada condueix a l'humà alienat.

L'ús de les ombres xinesques és un exemple concret d'una activitat que si no es desenvolupa és per falta de coneixement de l'activitat en sí i per falta de consideració del que una tecnologia tan simple i a l'abast de tota escola pot aportar a l'educació. Podem resseguir les notes proposades pel professor Sarramona i veure que no ens estenem en les ombres xinesques perquè sigui la "millor" ni la més "eficaç" de les tècniques sinó per posar de manifest unes possibilitats que han passat desapercbudes. Les limitacions són òbvies i no reduïrem una educació àudiovisual a aquestes tècniques.

- 1) *Racionalitat.* Es àmpliament acceptat que cal incorporar els mitjans àudiovisuals a l'educació. Els muntatges d'ombres xinesques són una de les formes més elementals de treball amb la imatge, ombres d'imatge que es poden desenvolupat amb música i expressions verbals.
- 2) *Sistematisme.* Les activitats d'ombres xinesques poden formar part d'un programa d'educació àudiovisual. Es tracta de tècniques molt elementals que permeten passar immediatament d'observador a creador.
- 3) *Planificació.* Cal preveure les activitats amb anticipació per preveure les condicions d'espai i l'equipament necessari. Amb tot, es una activitat que està tan a l'abast que quasi diríem que es pot improvisar particularment si el mestre actua amb exoperiència anterior.
- 4) *Claredat de fites.* Volem que els infants coneguin que els efectes visuals amb imatges es creen, es deformen i es projecten amb una sèrie d'efectes (llum, música, veus,

efectes espoecials) que els confereixen espectacularitat i capacitat d'impressionar. En aquest cas es passa amb absoluta facilitat d'espectador a realitzador.

- 5) *Control*. Els exercicis i pràctiques es poden modificar segons les iniciatives dels mateixos alumnes.
- 6) *Eficàcia*. Aquesta actuació permet que amb poques paraules i amb una experimentació ditrecta els infants s'introdueixin al món de la imatge i les seves possibilitats creatives i de manipulació.
- 7) *Optimització*. Els costos d'aquestes activitats són mínims, els resultats directes i poc mediatitzats. Els efectes que pot tenir en activitats posteriors amb mitjans més sofisticats com en el cas del vídeo mol favorables atès que aquest darrer té tanta versatilitat i prestacions que dificulta la seva comprensió analítica en un primer contacte. (Efectes de *zoom*, de filtratge d'un color per a superposar imatges s'entenen perfectament).

Un tècnica tan a l'abast no ha arrelat a les nostres escoles i, encara que escadussers, n'existeixen espectacles de gran qualitat entre els grups de titellaires i contistes. Si els mestres no els han vistos no han accedit a una activitat cultural que esdevé formativa per ella mateixa. Es una formació del professorat que parteix de la delectació i es completa amb reflexió i decisió personal. Insinuem així una via de formació permanent del professorat poc considerada, la que no passa per cursos especials per a mestres sinó per les pràctiques culturals habituals.

D'entrada enfoquem el tractament de l'àudiovisual com una activitat de realització pràctica de les que estan més a l'abast de l'escola i possiblement de les més oblidades. Els infants i joves estan constatant llegint comunicacions audiovisuals encara que es presentin en suports diferents (pel·lícula, vídeo). Pot interessar però veure, és a dir, llegir muntatges àudio-visuals que avui sovint es troben en suport vídeo i estan a l'abast dels que no disposen de doble projector amb unitat de fosa. Diverses institucions amb voluntat de comunicació però limitades de recursos han elaborat o disposen d'un fons de muntatges audiovisuals elaborats per d'altres que tenen un gran interès com a llenguatge verboicònic i possiblement també com a comunicació ètica o cívica. Generalment són institucions mogudes pel voluntariat social. Es el cas d' Intermon, Agermanament, CIDOB (Centre d'Informació i Documentació de Barcelona), Justícia i Pau, Lliga dels Drets dels Pobles tots ells a Barcelona. N'hi ha a totes les grans ciutats i tan sols cal consultar algun directori on figurin les institucions de voluntariat i organitzacions no-governamentals. Són documents amb una intencionalitat manifesta, generalment ideològicament oberta, que poden posar un contrapunt als documents més habituals que veuen els alumnes, els de publicitat comercial o els de propaganda política.

A les escoles d'estiu de mestres amb vint-i-cinc anys d'història no hi han faltat mai els cursos de tècniques audiovisuals. Són un bon nombre els mestres que han seguit els cursos de "Lectura de la imatge i comunicació de masses" de Lluís Busquets Grabolosa, de "Elaboració de muntatges audiovisuals" de Joan Busquets Prat, de "Iniciació del muntatge audiovisual" de Joan Ferrés i Remei Pedrola. Malgrat tot, ni les escoles de renovació pedagògica han

normalitzat un programa d'educació audiovisual als diferents nivells de l'educació bàsica i no cal ni parlar del parvulari.

En un estudi intern del Gabinet d'Ordenació Educativa de la Direcció General d'Ensenyament Primari realitzat l'any 1982 sobre els programes de totes les escoles d'estiu de 1981 de Catalunya es varen fer les següents constatacions:

Sobre un total de 802 cursos, es realitzaren 22 cursos relatius a mitjans audiovisuals i mitjans de comunicació de masses que representen un 2% del total. Queden apart les activitats sobre premsa que apareixen vinculades als cursos de llenguatge. No hi havia cap curs que fés referència a la ràdio ni a la cançó i música moderna. La fotografia com a tema monogràfic ocupava 7 dels 22 cursos. Els muntatges audiovisuals, la iniciació a la imatge i el cinema eren el tema de 13 cursos.

Ens va semblar alarmant que no s'abordessin els mitjans de comunicació de masses de major consum entre els infants: la televisió, els còmics, els discos/cassettes de música i la ràdio. Avui encara pot ésser més alarmant.

Els cursos de mitjans audiovisuals donats per Santiago Mallas que durant anys es va fer càrrec d'un servei especialitzat de mitjans audiovisuals de la Inspecció d'Ensenyament Primari de Barcelona també han format molts mestres. Els Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) de les tres universitats, Barcelona (UB), Autònoma de Barcelona (UAB) i Politècnica de Catalunya (UPC) han tingut sempre el seu departament d'audiovisuals i la dedicació de



professionals especialitzats en la producció de materials didàctics i la realització de cursos de formació de mestres que s'han organitzat regularment.

Malgrat aquests recursos i els pressupostos econòmics invertits, la cultura audiovisual del mestres és ínfima, en alguns casos nul·la. La fracció de mestres formats que pot estar entre el 5 o 10 per cent del total de mestres <sup>4</sup> no es fa notar i no ha incrementat la cultura audiovisual escolar. Les carències són generals a nivell de les possibles aplicacions didàctiques i malgrat tot mestre pugui afirmar la necessitat dels mitjans audiovisuals la seva iniciativa en activitats és molt reduïda i la reflexió que les sustenta molt superficials. Però hi ha un pas previ on bon nombre de mestres ja abandonen. La manipulació d'aparells presenta per a gran nombre de mestres una extraordinària dificultat; carregar el carro en un projector de diapositives, enfocar i posar en paral·lel la projecció de transparències, posar un rodet a una cambra fotogràfica amb el capçal ben subjecte, instal·lar una extensió d'altaveu o de micròfon sobre un magnetòfon distingint sortida d'entrada... ; altres dificultats venen de la complicació que comporta enfosquir una aula, garantir una potència de so suficient i clara, disposar de les clavilles i prolongacions elèctriques necessàries...

---

<sup>4</sup> És una estimació totalment empírica basada en la següent observació. En les visites de supervisió educativa procurem saber quin us es fa dels mitjans audiovisuals i quantes persones estan capacitades. En un centre de vint unitats amb uns vint-i-quatre mestres pot haver-hi un mestre més o menys entès en qüestions audiovisuals; pot ser que no n'hi hagi cap i a alguns centres hi pot haver un parell d'encarregats.



Una limitació afegida a aquesta falta de formació bàsica en cultura audiovisual es posa de manifest en els mateixos cursos de formació de mestres i en el camp especialitzat que generalment aborden. Així, hi ha qui centra tota la proposta pedagògica en el cinema, hi ha qui ho fa sobre la premsa, que desenvolupa exclusivament la fotografia... i ara evidentment el vídeo i l'ordinador concentren la màxima oferta i demanda. Són pocs els professors que han desenvolupat i presenten un recorregut complet per tot l'espectre audiovisual. Amb la finalitat de fixar clarament on som, de conèixer quines són les realitzacions més consolidades i de situar unes experiències que es puguin generalitzar a tota la xarxa escolar, cal esmentar el treball de mestres que s'han guanyat el màxim prestigi en la utilització de mitjans audiovisuals / mitjans de comunicació.

Un d'ells és Santiago Mallas, darrerament dedicat a la formació inicial dels mestres a l'Escola de Formació del Professorat d'E.G.B. de la U.B. ha estat un mestre d'escola que, en el decurs del seu dilatat exercici professional ha explorat de manera autodidacta tots els camps dels mitjans audiovisuals sense excepció. Es un mestre que ha estat director, professor de mestres i assessor especialitzat de la inspecció d'educació. Per comprendre la seva trajectòria cal saber que ja va posar en funcionament una emissora de ràdio en una escola rural, crec que era a Bagà, els anys cinquanta, que va aprofundir l'ús i creació de transparències i diapositives, que ha desenvolupat els muntatges ràdiofònics igual que els audiovisuals, que ha tractat el cinema tant des del punt de vista tècnic com des del punt de vista de llenguatge i que en una primera fase acabava amb la ràdio i la televisió. La seva inquietud però el conduí a explorar les possibilitats del vídeo a

l'ensenyament quan veia l'enlluernament dels que sense haver entrat en els mitjans audiovisuals, potser per la dedicació i continuïtat que demanaven, veien en el vídeo una solució màgica de les carències de l'escola.

El professor Mallas ha posat els punts sobre les is en subratllar les exigències tècniques i complexes per a una bona espectació col·lectiva i per a una realització de qualitat. Aquest mestre de llarga experiència pràctica i reflexiva va recordant als joves mestres que no es pot improvisar, que s'ha de preveure l'organització i instal·lacions, que cada mitjà té les seves particularitats que el fan més o menys adequat a uns objectius i que per això el mestre no ha d'oblidar el seu guió didàctic "que pugui ésser perfectament vàlid per a l'aprenentatge àdhuc sense el recolzament d'aquests recursos" (Mallas, 1979: 39).

Les obres més completes publicades pel professor Santiago Mallas constitueixen manuals de consulta imprescindibles. Assenyalem: *Medios audiovisuales y pedagogia activa* (1979) i *Vídeo y enseñanza* (1985). Tota qüestió terminològica i conceptual pot ésser aclarida i es poden conèixer totes les característiques tècniques dels aparells existents al mercat en el moment de la redacció dels llibres. Ja s'entén que aquest darrer aspecte està sotmès a canvis continus atesa l'accelerada evolució d'aparells al mercat de consum. No hem pas d'ocultar l'admiració que sentim per aquest mestre i pedagog del qual hem après molt i de manera particular la curiositat per conèixer tota novetat tècnica sense abandonar la intencionalitat educativa que guia la nostra actuació. Aquesta referència té també un valor de reconeixement al seu treball incansable que potser no ha donat tot el fruit que ell mateix esperava. Ha estat un home avançat i perfeccionista i la seva aportació ha quedat sembrada encara que no hagi germinat puntualment. Avui que, en relació a trenta o vint anys enrera, disposem

de més aparells i mitjans en general a tots els centres podem no treuren cap rendiment si els adoptem de manera superficial per això els ensenyaments d'aquest expert professor han de servir molt als mestres.

Un altre mestre que desenvolupa un plantejament integrat de l'educació audiovisual és Llorenç Guasch. Tot i que darrerament aborda el vídeo amb infants de deu anys, tant des de la perspectiva de la espectació-comprensió com des de la realització-expressió, no es podria entendre la qualitat i coherència global del seu plantejament sense que formés part d'una programació total d'educació audiovisual. No és res senzill arribar a fer la realització d'un vídeo-curt de *gangsters* amb infants de deu anys. La preocupació per la lectura de la imatge és antiga a l'Escola Costa i Llobera; jo mateix, l'any 1969, hi vaig aprendre els primers exercicis i el sistema d'arxiu d'imatges i fotografies amb diverses entrades. Però el que realment interessa subratllar del mestre Guasch és el sistematisme amb que desenvolupa el programa d'educació audiovisual. Es fa observació i anàlisi de fotografies, exercicis sobre la publicitat gràfica, realització de dibuixos amb intencionalitat comunicativa, lectura i realització de còmics, realització fotogràfica, creació de diapositives i muntatge audiovisual, enregistrament i muntatge sonor, realització amb vídeo. Els diferents treballs estan ben organitzats de manera que els conceptes i procediments són aplicables en diferents casos (la utilització de plans, per exemple s'explica amb els còmics i després s'aplica a la lectura fílmica o a la realització videogràfica).

Aquest treball interdisciplinari supera els límits de les activitats pròpiament audiovisuals o introdueix modificacions significatives. Així cal: preparar la

dramatització, la feina d'actor; preveure l'*adrezzo* i muntar l'escenografia; l'exercici d'expressió escrita pot ésser un guió; el dibuix de plàstica renunciarà a la creativitat per incrementar la potència comunicativa... cap nou ús redueix els anteriors, ans al contrari, multiplica els usos de la imatge, del llenguatge i de les vivències personals.

Cal dir que aquest és el treball d'un mestre que té una dedicació docent total a un grup d'alumnes de 5è. d'E.G.B., encara que disposi de tot el suport d'una escola que té en consideració l'educació audiovisual. Es a dir, el mestre ensenya llengua, matemàtiques, el medi natural i el medi social però desenvolupa de manera específica un programa d'educació audiovisual concebut per al cicle mitjà (alumnes de 8 a 10 anys). Això vol dir, i s'ha de saber, que exigeix una gran dedicació d'hores, també d'hores a casa amb aparells i equips propis dels quals no disposa l'escola encara. El mestre Guasch admet que ho fa per satisfacció professional personal però voldria disposar del temps necessari per dedicar-se fonamentalment a l'educació audiovisual al servei de l'escola i no solament dins d'una classe. De fet, també dóna un EATP al batxilllerat que li ha estat encarregat com a mostra de reconeixement de l'escola.

Al cicle superior els documents audiovisuals sovint serveixen de suport, particularment a les ciències socials però no hi ha una temps específic. Amb el pas de l'escola a ser centre públic, cada vegada pot ser més difícil poder disposar de la dedicació d'un mestre per a aquesta funció específica si no es supera l'estil uniformitzador de l'Administració Educativa.

Els dos mestres esmentats són la mostra de la capacitació que necessitem en alguns mestres de cada escola però hem comprovat com ni quan això es dóna tenim la seguretat que

l'educació audiovisual formarà part de la línia programàtica i pràctica de l'escola. Hi ha moltes variables en joc i és realment un projecte complex. Donar mitjans als mestres que demostrin iniciativa i seguretat professional, que no presenten projectes sinó que poden presentar realitzacions sistematitzades, és la inversió més rentable. L'equipament en mitjans dels centres no té cap garantia si no hi ha els mestres capacitats i amb iniciativa pròpia. Les convocatòries de concursos públics sobre projectes de paper semblen no donar un bon rendiment. Les formacions per sistemes informacionals convencionals de caràcter accelerat poden ésser foc d'encenalls. La cera que crema de veritat és la que els mestres han elaborant dia a dia com abelles pacients i tenaces.

#### LA RADIO, EL MITJA QUE IGNORA ELS INFANTS I QUE ES IGNORAT PER L'ESCOLA

un mitjà per a la paraula amb fascinació  
sorprenent que l'escola verbalista també desconeix

La ràdio és un dels mitjans de comunicació que amb la premsa està més proper a l'activitat convencional escolar que té com a suport bàsic la paraula. Paradoxalment, l'escola no compta amb la ràdio gairebé per a res, com si no existís. Disposar de ràdio a l'escola no té cap dificultat, avui se'n troben per cap preu però la ràdio no es fa servir.

Ara bé, ja són més els centres escolars que voldrien disposar d'una emissora de FM. De fet, ja hi ha hagut centres que han disposat o que disposen d'emissora de FM. I què en fem quan la tenim? Aquest és el problema que es repeteix una i altra vegada.

No és cosa fàcil omplir de contingut una emissora i menys fer-ho amb to, amb ritme i amb expressivitat. Això ha quedat prou palès entre tantes emissores de FM, emissores locals municipals o para-municipals que s'han posat en funcionament tot el dia i han hagut de recórrer a la programació de farciment de manera excessiva: música emborratxada sense un guió que les articuli; espai de telefonadetes per no dir res o per aconseguir un premi; noticiaris reiteratius que dieun el que diuen totes les emissores.

Què pot fer una escola amb una emissora per a ella sola?...

Altra cosa és el cas d'una població aïllada com en el cas de Santiago de la Espada, al nord de Jaén, prop de la serra de La Sagra. Una vila amb 1.474 h. que té un terme on hi viuen escampats uns 5.000 habitants més. L'escola-llar Mirasierra i l'escola pública (dues institucions en unes instal·lacions) han posat en marxa una emissora "Ràdio-Escuela Andalucía" l'any 1987. Emet per a tota la comarca de 13:30 a 15:15 h. i sembla que és escoltat per un 90 per cent dels habitants. I no cal estranyar-se'n. Tenen coses a dir-se i uns alumnes dinàmics amb una bona direcció dels mestres o educadors de la llar poden organitzar blocs informatius de caràcter local i també de caràcter general. A la contrada solament es sintonitza una emissora de ràdio Nacional i la primera cadena de TVE. L'emissora escolar esdevé un vincle entre els habitants dispersos i aïllats pel fred a l'hivern i amagats del sol els dies de calor. En aquest cas, els alumnes fan un aprenentatge i alhora assumeixen una funció cultural de caràcter social. D'altra

banda, els mestres han impulsat un projecte prudent: 105 minuts diaris d'emissió es poden omplir i amb doble motiu, doncs els alumnes de l'escola-llar resten al centre i s'ocupen en activitat agradable i cultural.

Les experiències d'emissores escolars, emissores instal·lades a l'escola, en àrees urbanes han estat breus no han tingut especial incidència. Una població com Ciutat Badia (Vallès Occidental) podia, potser, per identitat pròpia haver trobat en l'emissora de FM un instrument de comunicació local. El Centre Cultural, una iniciativa associativa popular de pocs membres, va poder adquirir un equip emissor de ràdio i va arribar a un acord amb una de les vuit escoles públiques locals que va mostrar interès en disposar de la emissora. El seu funcionament ha estat esporàdic, poc planificat i buit de contingut. Hi han intervingut alumnes d'educació bàsica i alumnes més grans dels centres d'ensenyament secundari. L'estil d'emissió, l'estereotipat: temes musicals recents, anunci d'activitats locals i trucades telefòniques. Possiblement els mestres i professors no hi han dedicat el temps que era necessari per fer reeixir l'experiència. L'emissora resta avariada i totalment inutilitzada.

Hi ha moltes experiències disperses i efímeres. Algunes que hem volgut conèixer ens hem trobat que ja s'havien interromput Piera, Montcada... però sempre hi ha una possibilitat que tornin a reiniciar les emissions.

Sempre que he tingut ocasió he procurat treure del cap dels mestres la idea d'aconseguir una emissora pròpia, fins i tot en casos de mestres d'escoles ben organitzades i amb gran iniciativa pedagògica. Sóc més partidari de cobrir uns temps compromesos a les emissores locals o municipals que avui hi

ha quasibé a tot arreu. D'altra banda, si l'escola pogués aportar una bona realització radiofònica, la programació de l'emissora quedaria enriquida en varietat.

En pensar en la realització radiofònica d'infants i joves cal tenir presents alguns principis que Enric Frigola, prestigiós professional de la ràdio ens donava en unes jornades a mestres de Cerdanyola i Sant Cugat. S'ha d'aconseguir una realització que pugui captar oients, no solament als pares, tietes i avis del nen que parlarà a la ràdio. L'emissió ha de tenir un contingut que pugui interessar i dir alguna cosa nova i de manera ràdiofònica, amb caràtula identificativa, inserts musicals i efectes sonors. Els nois i noies poden preparar els continguts i organitzar la realització però els adults professionals els han d'ajudar en el muntatge; esperar que s'ho facin sols resta ritme i eficàcia al programa que pot perdre tot l'interès per al que no està lligat afectivament a la iniciativa.

Així doncs, salvant exepcions com la de Santiago de la Espada, és un error posar en funcionament una emissora de ràdio a un centre d'educació bàsica. Podria quedar més justificat a un centre d'ensenyament secundari, especialment si entre les matèries optatives s'inclou la realització radiofònica amb tot el que comporta. En canvi tot centre d'educació bàsica o secundària farà molt bé de comprometre's a cobrir uns temps radiofònics amb regularitat durant un període prèviament establert. Comprometre's a una emissió en antena vol dir haver fet abans un bon nombre de muntatges sonors en enregistrament magnètic d'un cert interès i qualitat. Els equips d'alumnes que no hagin fet prèviament quatre o cinc enregistraments magnètics no poden posar-se davant d'un micròfon i improvisar.



Cal doncs potenciar un treball intern a l'escola, l'aprenentatge i desenvolupament del llenguatge oral. El domini de la paraula és la clau del missatge ràdiofònic com ho és en tota comunicació humana. "Els alumnes cada dia parlen més malament", "tenen una expressió dolentíssima", -diuen molts mestres. ¿Què esperem doncs introduir els exercicis d'expressió oral, a reintroduir alguns components de la clàssica oratòria i retòrica? Es tracta d'aprenentatges netament escolars.

L'aprenentatge del llenguatge no es pot reduir a l'aprenentatge del llenguatge escrit encara que estiguem en una cultura que ha desenvolupat extensament l'escriptura. El llenguatge escrit és un llenguatge substitutiu del llenguatge oral. Conrear el llenguatge oral té valor per ell mateix i perquè ha de millorar l'expressió escrita. El problema expressiu dels nostres alumnes és un problema de pobresa de vocabulari perquè ni escolten sovint relats orals, ni llegeixen a bastament però és també un problema de falta de vocalització, desatenció a l'entonació i ritme i de falta de seguretat en el que es diu o es llegeix per desconeixement.

El llenguatge oral està totalment desatès a les nostres escoles encara que tots els mestres parlin de deixar expressar-se al nen, de fer conversa per a tots els temes. Calen estímuls clars, un nivell d'exigència i unes realitzacions autònomes. Solament amb converses desorganitzades on el mestre és el model sovint d'una mala expressió no pot assolir-se l'objectiu tan repetit de domini de l'expressió oral.

Ja educant infants de parvulari cal dir als pares que si volen que els seus fills parlin amb claredat, els han de donar una alimentació que els obligui a mastegar, a

desenvolupar els petits múscles bucals que són els que executen la vocalització. També cal habitualar els infants a demanar les coses amb claredat i no respondre a les seves peticions si no hi posen un cert esforç. Si l'infant pot dir "aigua" no ha de dir "aua" o "aiga" i si ja té edat per fer una frase, ha de fer una frase: "Pots donar-me aigua, sisplau?". Per veure com de malament parlen els infants de 5 i 7 anys cal solament situar-se a un quiosc de diaris on venguin lllaminadures.

El problema és de mandra de vocalitzar perquè són fills de la permissivitat inconscient dels pares, la despreocupació interessada dels venedors, i la falta de reflexió professional dels mestres. Es resultat de tot perquè si els mestres deixen les coses clares als pares i exerciten el llenguatge oral com s'ha de fer, la majoria dels infants poden parlar bé. Es alarmant que avui cada escola demani els servei de logopèdia per a tants alumnes. La logopèdia no pot resoldre els problemes de mandra d'articular els llavis i la boca per parlar i encara menys els problemes de mal control de la respiració per no dur el nas net i per no fer funcionar el diafragma com ha de funcionar.

Els exercicis d'expressió oral al cicle mitjà han de comptar avui amb un aparell tan pràctic com el magnetòfon. Introduir com a exercici habitual l'exposició oral de tres o cinc minuts sobre tema escollit es pot fer a tota classe del cicle mitjà. El tema ha de tenir interès i després de l'exposició s'ha de fer diàleg sobre el contingut. Acabat el diàleg, l'enregistrament permet d'escoltar l'exposició per detectar els errors formals d'expressió i corregir-los immediatament. Aquest exercici fet de manera breu però regular (6 o 8 alumnes per setmana) ha de permetre que cada alumne faci una exposició oral una vegada per mes.

Al cicle superior les conferències dels alumnes poden estendre's a deu o quinze minuts. Encarar-se correctament davant del micròfon és també un exercici necessari. Parlar en públic davant un grup més extens que el de classe, davant de cent alumnes o davant de tota l'escola és una oportunitat d'experiència que avui cal donar a tots els alumnes. Saber parlar dret, vocalitzant, amb el to i el ritme adequats i amb seguretat personal, seguint o no unes notes i acompanyat-se del gest és una conducta bàsica de la nostra cultura. Si no és fa no és per falta de mitjans sinó per falta de consciència de la seva importància per part dels mestres.

Els alumnes d'ensenyament secundari bàsic (16 anys) han d'ésser capaços de fer conferències de 20 o 30 minuts acompanyant-se de mitjans gràfics mostrats o projectats sense perdre el ritme. També han d'ésser capaços de moderar un col·loqui, de presentar i dirigir una sessió de cinema-fòrum, de ser presentadors d'un acte o festa amb determinades formes rituals particularment amb domini del gest i la mirada. Són totes elles conductes bàsiques de la nostra cultura.

Tots aquests exercicis d'aprenentatges bàsics troben un excel·lent mitjà en els aparells d'enregistrament de so i d'imatge per tal d'analitzar i millorar les actuacions. Progressivament, uns alumnes despuntaran en aquests tipus d'activitats en les que hi trobaran especial gust. D'altres no mostraran interès per aquesta dimensió de comunicació directa amb els altres i en públic. Aquests darrers poden ésser engrescats per activitats de tipus més tècnic: fer funcionar els aparells, combinar els enregistraments de veu amb música, efectes especials o silencis. D'altres poden contribuir a unes tasques de selecció de materials

(músiques, textos), de manteniment d'equips. Es dibuixen clarament les diverses professions del mitjà: presentació, realització, producció que responen a perfils diferenciats.

Pel que fa la part tècnica de l'enregistrament sonor i muntatge d'àudio ens remetem a Mallas (1979) que dedica un detallat capítol al missatge sonor. No parla de la ràdio directament i en canvi dóna totes les indicacions i prescripcions necessàries per a una producció radiofònica de qualitat. No té res a veure amb la inconsciència de posar els alumnes davant d'una emissora a veure com omplen el temps.

Som molt exigents en aquest punt perquè detectem una incoherència excessiva si no és que es tracta d'immaduresa o de ganduleria per part d'alguns mestres. ¿Com es pot demanar una emissora de ràdio escolar si no s'han fet enregistraments i muntatges sonors com a activitat habitual?

Malgrat tot hi ha casos voluntaristes que poden acceptar-se i no deixen de tenir un valor pedagògic. Podem esmentar-ne un. El 1984 l'Ajuntament de Vilanova del Camí (Anoia) disposa d'una emissora de ràdio FM que els joves fan funcionar a les tardes o caps de setmana. El Didac, un mestre encarregat de l'aula d'educació especial d'una de les escoles, vol engrescar al claustre de mestres a fer uns programes de ràdio amb els alumnes. La cosa es veu massa complicada i no hi ha qui avaluï la iniciativa. El Didac està en els seus primers anys de mestre i li correspon la funció de promoure iniciatives noves i superar determinades rutines dels més veterans. Es decideix en solitari a cobrir una hora (de 2:00 a 3:00 h.) amb els alumnes d'educació especial. Es conscient de les dificultats de llenguatge dels seus alumnes, la majoria amb problemes d'articulació però a vegades per causa de desatenció. A la classe preparen l'esquema del programa: unes notícies locals, uns temes

musicals ben presentats, un temps obert a trucades dels alumnes que escolten des de casa i l'anunci d'alguna iniciativa escolar com un concurs de "break-dance" a l'hora de l'esbarjo.

El programa durà poc temps, tampoc hi havia cap especial compromís i s'adreçava específicament als alumnes de la mateixa escola o de l'altra escola de la localitat. L'esquema de contingut era simple i no podia conservar l'interès molt de temps. Era interessant veure com alumnes que a classe tenien grans dificultats de llenguatge quan sortien en antena feien tals esforços per parlar clar que no semblaven els mateixos. El grup d'alumnes es va responsabilitzar de les tasques de realització sempre amb el mestre al costat. Ara els alumnes d'educació especial eren receptors de les notícies locals que els passaven d'altres alumnes perquè fossin radiades. Dins la seva modèstia calia valorar positivament l'experiència. Els alumnes en general varen respondre trucant a l'emissora i participant en els diferents concursos.

A Cerdanyola i Sant Cugat les experiències que he pogut impulsar a través del seminari "Educació escolar i comunicació de masses" (EECM) han estat més pensades. L'Enric Frigola va posar les bases amb molt bon criteri. No endebades és mestre alhora que professional de la ràdio i dels pocs que ha mantingut en antena durant molt de temps un programa infantil amb tant prestigi com fou "Mainada"-R4.

A Cerdanyola ja hi havia una experiència de l'emissora municipal "Antena Directa" fent la ràdio a les escoles. Un dia a la setmana (de 12:00 a 13:00h.) es feia un programa des d'una escola conduït per una locutora de l'emissora. Els alumnes presentaven algunes activitats o entrevistaven a algunes persones però amb més estereotips que enginy. El

llenguatge oral no havia estat treballat de manera especial i vocalització, entonació i ritme no feien clar el programa. El programa era en directe a una aula amb la consegüent falta de condicions acústiques i amb abús de la paraula de manera que els programes resultaven pesats i de poc interès.

Dues escoles passaren el curs 1987-1988 a una realització radiofònica més elaborada que es preparava a les instal·lacions escolars amb alumnes de 8è EGB en grups de treball reduïts. A la classe de llengua es tracta del guió radiofònic, dels diferents gèneres radiofònics. Els grups han preparat reportatge, entrevista, informatiu i magazine. Abans d'anar a l'emissora s'han fet enregistraments, s'han escoltat i s'han analitzat i criticat. Quan els nois i noies han anat a l'estudi de la ràdio han fet la seva realització amb molta més seguretat. Els equips tècnics els feien anar els professionals però els alumnes han tingut ocasió de veure el seu funcionament i els han estat explicades tècniques i conceptes específics del mitjà. Amb tot, sovint tot queda a casa: els entrevistats han estat mestres, la regidora d'ensenyament, l'inspector d'educació. Si no s'han elaborat continguts d'especial interès públic, tampoc s'ha fet una despesa en instal·lacions ni una cobertura de temps que hagi posat en entredit l'emissora. Tot plegat, temps d'una hora dos dies setmanals.

Les escoles de Sant Cugat s'han organitzat d'una altra manera. El curs 1989-1990 cada mes s'ha fet una emissió d'una hora a càrrec d'una escola. Cada centre podia decidir el tema i el programa s'estructurava en dues parts. Mitja hora de muntatge enregistrat amb gran treball previ de documentació i realització. Una segona mitja hora en directe fet des de l'escola. Els programes han presentat en general interès i una qualitat creixent d'un programa a l'altre. De fet, les escoles que realitzaven al final havien tingut

ocasió d'analitzar els programes previs i aprendre dels mateixos els encerts i prevenir-se dels errors sota la guia del mestre o mestra.

Hi ha hagut temes particularment interessants amb muntatge sonor ben construït encara que amb música que agrada als nois i nois però potser poc adequada al contingut. Entre aquests programes: Com es diverteixen els joves de Sant Cugat, La Guerra Civil a Sant Cugat, El Monestir de Sant Cugat. La part d'emissió en directe des de l'escola ha estat generalment menys aconseguida. Hi intervenien infants més petits i es posava de manifest la falta d'experiència dels presentadors professionals de tractar els infants. Recordant l'Enric Frigola hem de dir que cal adequar-se al nivell de comprensió dels nens, però en fer-los preguntes se'ls ha de tractar igual que els adults, amb naturalitat i de manera directa sense diminutius i adjectius innecessaris. Un tracte infantil és rebutjat pels infants que en canvi responen de manera directa a un estil natural.

Les experiències són molt limitades però han estat eficaces. El rendiment ha estat valorat molt favorable atès que s'ha aconseguit que la preparació del programa formés part del treball de classe, de llengua o de ciències socials. No cal dir que els alumnes ho han fet amb interès i han posat en joc totes les seves energies.

Dues conclusions provisionals poden ser:

- A) El valor pedagògic d'una realització radiofònica rau en el treball previ que condueix a la realització i en la seva vinculació al treball escolar. El mitjà amplifica les possibilitats però la base de qualitat la dóna la proposta pedagògica.
  
- B) La col·laboració entre professionals de l'educació i de la comunicació ha de millorar el treball d'uns i altres. Els mestres coneixen els sistemes de treball dels mitjans i poden incorporar els que puguin tenir una valor pedagògic. Els presentadors de ràdio poden aprendre la manera de tractar els infants i familiaritzar-se amb la capacitat de comprensió pròpia de l'edat.

Fins aquí hem parlat de la possibilitat de fer ràdio, d'expressar-se a través de la ràdio o de fer muntatges sonors amb magnetòfon que poden ésser emesos per ràdio o no. De fet, per partir d'una situació real, hem invertit l'ordre lògic. Calia parlar abans del valor pedagògic d'escoltar la ràdio però aquest és un ús gens estès a les escoles.

A l'Escola de Vila-rodona (Alt Camp) la ràdio sí que és un instrument habitual. Es una escola d'educació bàsica de quatre unitats. El treball escolar sobre l'actualitat informativa és habitual. Els alumnes estan perfectament habituats a estar al corrent de les notícies de televisió, a fullejar el diari al Cafè del Centre i a sentir la ràdio al matí, abans d'anar a escola. Aquests hàbits es conreen a



l'escola; el mestre sempre preguntarà i obrirà la conversa de temes d'actualitat o hi farà referència al treball que s'estigui fent.

Un exercici habitual de la classe de llengua és posar la ràdio al punt de l'hora. Tota la classe escolta l'informatiu de 3 o 5 minuts i fan una anotació esquemàtica de les notícies donades. Després es fa una conversa o bé un exercici escrit consistent per exemple en redactar una de les notícies i fer-ne un comentari. El comentari pot incloure: significació de la notícia, amb quina temàtica té relació, puntualitzacions crítiques, alternatives si s'escau...

Aquests exercicis activen l'atenció, obliguen a copsar matisos verbals amb una sola audició, formen la capacitat de retenció d'una cadena verbal... La memòria auditiva ha estat molt descuidada per l'escola i amb la presència habitual de la televisió que amb imatges dóna un altre tipus de fixació, l'esforç mental sobre la percepció auditiva tendeix a debilitar-se. Justament perquè la televisió absorbeix tant els infants, l'escola podria revaloritzar la ràdio que per a determinats usos és més rendible doncs aporta tant o més amb menys absorció. Hom pot escoltar la ràdio mentre es vesteix o anant en cotxe i també a l'autobús. Cal notar com de fet són poques les notícies que exigeixen necessàriament el suport d'imatges i que massa vegades les imatges que acompanyen els informatius de televisió són supèrflues i fins i tot enganyoses.

L'atenció auditiva a l'escola és sempre de caràcter col·lectiu. Maria-Eulàlia Palau, mestra de parvulari, explica que a la classe amb infants de 4 i 5 anys el ràdio-cassette sempre està a punt. Hi ha estones de treball tranquil durant les quals es posa música de l'emissora Catalunya-Ràdio. La música és universal però les petites

explicacions de temes i autors són en català i contribueixen a l'ambient d'immersió. La mestra subratlla o pregunta: "Es un concert de Mozart -han dit. Quins instruments sentim?..." A les hores donen notícies i si n'hi ha alguna de ben entenedora la mestra la subratlla. Els alumnes treballen de gust i l'ambient de treball és molt tranquil. D'altres vegades interessa més posar cançons i embarbussaments (cintes com les del grup 'Ara va de bo' o del mestre-animador Xesco Boix, de qualsevol grup o autor que canti amb vocalització clara) que els alumnes van cantant feliços sense deixar la feina. Els infants estan fent discriminació auditiva, incorporen estructures de llenguatge correctes i poètiques, els nens més tímids es llencen a parlar emprant estructures retingudes i sovint les cançons s'acompanyen de gestos i expressió corporal. Els alumnes poden aprendre en els dos anys de parvulari un repertori de més de vuitanta cançons que donen múltiples ocasions de treball de llenguatge a la mestra. Els infants demanaran als pares que els comprin aquestes cintes de cançons i contes per tal de poder-les posar a casa o anant en cotxe al 'pueblo'.

Hi ha una altra pràctica estesa que no suscribim. Es l'anomenat racó de música de parvulari on els alumnes troben un 'walkman' i poden escoltar amb auriculars un tema de música, una cançó o un conte. Sorprenentment, aquesta pràctica s'ha generalitzat més que l'anterior. Pensem que no té sentit promoure una pràctica individual a l'escola on hi ha les condicions per experiències col·lectives. Ja hi ha a casa prou estones per a experiències individuals. El walkman amb auriculars és un instrument per a estones d'aïllament, fins i tot d'intimitat. D'altra banda, com ha quedat assenyalat, les experiències col·lectives de l'escola poden donar suggeriments per a revivre-les en situació personal. Tampoc es pot partir de la cançó per fer observar una estructura de llenguatge atès que no ha estat una

experiència immediata de tots. La cançó o l'audició es limiten a ser una activitat de farciment però perden el seu potencial educatiu i d'experiència col·lectiva

La ràdio va sofrir una forta revolcada amb la televisió que sembla haver superat. Ara la ràdio troba la seva identitat en la informació puntual, en la d'interès general com en la d'interès local (el temps, el trànsit). Les tertúlies sobre actualitat i els *magazines*. La música i l'esport cobreixen importants franges de temps. Pocs espais queden dels que fan volar la imaginació. Ja no es pot parlar de l'elenc de veus de l'emissora que interpretaven el teatre radiofònic i els serials han passat a la televisió de manera quasi exclussiva. Hi ha ben pocs programes capaços de desenvolupar la imaginació i transportar a un món de ficció que fa oblidar que tot es desenvolupa en un estudi, davant d'una taula amb micròfons i amb aparells de reproducció i tècnics a l'altra banda de la mampara de vidre.

Tampoc són habituals els programes dedicats als infants i adolescents. Practicament han desaparegut de tota emissora. Hem de recordar el més excel·lent de tots, "Mainada" de R-4 que va estar en antena els dissabtes ben bé quatre anys. Aquest programa l'esmentem com a paradigma de fer volar la imaginació, de participació lúdica dels infants i de motivació cultural per conèixer-ho tot, particularment el propi país. Hom es podia realment creure que s'estava fent un viatge en tren o bé que s'havia arribat en vaixell a la badia de Roses. Els efectes especials (sorolls, remors) eren curosament previstos. Es comptava amb la col·laboració dels pares i avis que de casa estant podien ajudar els infants a localitzar un itinerari al mapa o atlas. La col·laboració

d'escoles fou important per ajudar als grups d'infants participants en directe a fer el guió i realitzar-lo. No es varen poder eludir els premis però aquests eren donats als equips, eren joguines o llibres ben triats i el premi corresponia a la bona participació i no al guany; tothom guanyava. Tot això posa de manifest que al darrera hi havia un petit grup de persones professionals i entusiastes que no deixaven res a l'atzar o a la rutina sinó que tot estava plantejat amb coherència.

Hi ha hagut d'altres intents de programes infantils a la ràdio: "Jovenívol" i "Amunt i crits" a Ràdio 4, "Ui, avui!" a Catalunya Ràdio, "La ràdio a les escoles" i "Cocoricocoway" de Ràdio Avui. Dels programes de concursos de coneixements no volem parlar-ne doncs no pensem que tinguin ni valor lúdic ni valor cultural encara que puguin tenir per títols "Las letras con la ràdio entran ". Generalment consisteix en la competició entre centres o alumnes i tan sols s'hi participa per aconseguir uns premis. Actualment gosariem dir que no hi ha cap programa infantil si més no a les emissores de gran cobertura. Hi acostuma a haver algún programa a les emissores locals, generalment incloent un espai de telefonades dels infants que sovint no tenen interès comunicatiu; sembla que solament serveixen per comprovar l'audiència.

Es força lamentable aquest buit de programació infantil en un mitjà tan a l'abast i amb tantes possibilitats educatives i de motivació cultural. Els programes infantils, i molt particularment els de ràdio, no venen publicitat i si no hi ha publicitat no hi ha programes infantils. Així de senzill.

No hi ha doncs programes als quals poder adreçar els infants en temps de lleure, especialment des d'un punt de vista lúdic. Tampoc és fàcil adreçar-hi als nois i noies més grans

amb finalitat informativa atès que no és fàcil preveure amb anticipació els continguts que s'hi desenvoluparan ni les persones que hi seran entrevistades. De moment cal estar molt a l'aguait de la programació d'emissores locals per pensar si amb la participació dels alumnes es poden enriquir i poden ésser un instrument per activar les seves capacitats. Però cal esperar que es desenvolupin noves maneres de fer la ràdio en relació a la cultura i ofertes dirigides a infants i joves.

**LA MUSICA COM A CONTINGUT DE MASSES.  
LA MUSICA UN IDENTIFICADOR GENERACIONAL.**

A partir dels tretze anys, nois i noies estan més pendents de la ràdio però sense escoltar la ràdio com a tal. Es mou el dial solament a la recerca de música, música anglo-americana que és la que ofereixen quasi totes les emissores. La mateixa voluntat de normalitzar la llengua catalana queda en entredit a les emissores de llengua catalana que ofereixen aquesta música de manera totalment dominant sobre el que l'escola sembla que no pugui fer-hi res. D'altra banda, si la música anglo-americana servís perquè els alumnes adquirissin un bon domini de la llengua anglesa o desenvolupessin les aptituds musicals alguna cosa hauríem guanyat però no és així. A vegades és ben al contrari, poc progrés en la llengua anglesa i nul·la aptitud musical.

La cultura musical de la nostra escola ha estat generalment poc atesa. Generalment no hi ha massa mestres capacitats i menys encara professors d'ensenyament secundari. Sembla que la disponibilitat d'aparells reproductors i l'abundor d'enregistraments de cançó i de música instrumental havien de facilitar el desenvolupament de la cultura musical escolar. De moment no ha estat massa així.

A un cert nombre d'escoles s'ha resolt l'educació musical a la primera etapa incorporant l'especialista, generalment un estudiant de conservatori dels darrers graus. Els infants tenen les seves hores de música que inclou cançó, exercicis de ritme i algunes audicions. A segona etapa s'interromp l'educació musical i solament en el cas d'un mestre molt amant de la música es manté alguna activitat. A l'ensenyament secundari solament es tracta la música al batxillerat i massa sovint consisteix en història teòrica de la música amb algunes audicions enfaixades proposades de manera escolàstica. Són força excepcionals els casos de professors de música coneixedors per igual de la música classica que de la música moderna i que ofereixin una visió més àmplia i no restringida a la música culta.

Resoldre l'educació musical com una matèria d'aprenentatge no garanteix que es desenvolupi una cultura musical escolar. L'escola es reflex de la falta de cultura musical del país però sembla que podria incidir de manera més eficaç. Les escoles que desenvolupen una cultura musical no restringeixen les activitats musicals a una matèria de classe. Hi ha diferents iniciatives positives. Els infants petits han de tenir un bon repertori de cançó i ja serà hora de superar el limitat repertori de cançons tradicionals catalanes. La cançó d'animació, a vegades a ritme de rock, feta a partir de músiques modernes pot establir un enllaç

entre el que es canta a l'escola i el que es canta per divertir-se o passar-ho bé. Si les cançons apreses a l'escola, solament es canten a l'escola perden el seu valor cultural.

Els alumnes de cicle mitjà d'EGB no disposen d'un repertori ampli de cançó. La cançó no pot quedar cenyida a una estoneta de música; el text de la cançó amb les seves imatges poètiques ha de ser matèria de treball a la classe de llengua. Una bona organització podria facilitar que determinades estones s'escoltés música encara que els infants estiguessin fent una altra activitat. No es fàcil començar per escoltar música enregistrada i d'un tipus de música que no és dominant a la cultura de masses. Les escoles més sensibilitzades ja preveuen audicions en directe que són les que realment poden motivar. Un ambient de cultura musical comporta que l'escola estigui atenta a concerts populars que es realitzen al barri o comarca i passar la informació als pares tot engrescant-los a assistir-hi amb els fills.

Totes les festes i celebracions escolars han de comptar amb una bona atenció a les activitats musicals. Hi ha prou enregistraments perquè siguin molts els mestres que puguin preparar aquestes cançons. Hi ha disponibles enregistraments de l'Institut Llongueres, de la Coral sant Jordi i de les seves corals infantils, hi ha enregistraments de dances d'arreu del món. Certament que tot llueix més sota la direcció d'un professor de música però la disponibilitat d'enregistraments sonors té també el seu valor de democratització musical, és a dir, garantir que la música arribi a aquells infants als quals no els arribarà a través de la família ni de l'escola de música post-escolar.

Amb una continuada educació musical, del ritme i de la dansa de tots els infants fins als dotze anys, la seva entrada a la pre-adolescència no hauria d'ésser tan crítica. Es una qüestió de cultura musical dels mestres articular la cançó tradicional i la cançó moderna, la música clàssica i la música rock, la dansa clàssica i el ballet contemporani des del primer moment de l'educació i evitar que l'adolescència representi una emancipació d'una imposició tancada tant com que l'infant no hagi interioritzat unes obres de qualitat universal.

El 1988 per a unes jornades de coordinació de mestres d'EGB i professors de BUP i FP a Sant Cugat vàrem donar veus per tal que algú desenvolupés una proposta de formació musical que tingués present la música pop que escolten els alumnes. No fou fàcil trobar professor que hagués desenvolupat aquest enfoc. Intervingueren Angels Roger, professora de música de l'I.B. Milà i Fontalans de Barcelona i Joan Tortosa presentador del musical "Torçant l'agulla" de Ràdio-4. La professora d'institut havia incorporat a les classes de música l'audició d'alguns temes aportats pels mateixos alumnes si bé quedava com una juxtaposició a les audicions d'història de la música. En la seva etapa de mestra d'EGB la iniciativa havia estat molt positiva atès que la sala "Zelete" de Barcelona havia organitzat uns cicles d'audicions musicals per a escolars de diferents gèneres a les quals havia acudit amb els alumnes del C.P. Mare de déu del Mar de La Barceloneta. El presentador musical abogava pel reconeixement dels experts en música pop que, com a les escoles i universitats d'USA, vagin a les escoles i instituts i realitzin cicles oberts o temàtics (com country, blues, rock, jazz).



Una conclusió pot quedar clara. Si l'escola no considera que hagi d'intervenir en aquesta educació musical, que no és necessàriament incompatible amb el coneixement de l'anomenada música clàssica, els joves queden a mercè dels interessos comercials. Aquests, en la mesura del possible, sempre tendiran a promoure la música menys costosa i més efímera per assegurar que d'un any a l'altre hom abandona discos i cassettes per adquirir els del moment. Està doncs en joc l'alternativa de cultura musical o simplement consum musical.

Però, independentment de la consideració precedent, si la música és un element identificador generacional, la institució escolar no pot ignorar-lo. El simple fet d'incorporar-lo a la vida escolar, l'anàlisi i comentari que se'n pugui fer respectant tots els gustos però identificant els estereotips, la part de la música que escolta per nosaltres (Morin) és una intervenció pedagògica inexcusable. La confrontació generacional queda expressada en allò que es va dir que el rock interessava als joves en la mesura que molestava a les orelles dels pares. Així doncs convé distingir que la contestació i el gust per un determinat tipus de música no són el mateix, i si s'identifiquen és perquè no s'ha educat el gust musical en cap sentit.

Una iniciativa senzilla per desvetllar una cultura musical es la de dedicar una setmana del curs a unes activitats musicals per a tota l'escola. Poden incloure audicions en directe d'instrumentistes o bé audicions reproduïdes però degudament anunciades i preparades a les classes d'acord amb l'edat dels alumnes. La combinació de música i arts escèniques o plàstiques també està en l'horitzó de les

possibilitats si hi ha mestres entesos que decideixen tirar-ho endavant. Són poques les escoles que han dut a terme iniciatives d'aquest tipus.

Resta encara considerar la possibilitat de recollir la capacitatció instrumental d'alumnes que en horari post-escolar estudien a una escola de música. La possibilitat de formar un conjunt musical per enriquir el cant col·lectiu o simplement per completar unes actuacions contribueix a crear una cultura musical escolar i dóna als alumnes intrumentistes la possibilitat d'interpretar amb d'altres instruments. Solament poden desenvolpar aquesta iniciativa les escoles que disposen de professor de música.

A segona etapa d'EGB no és pot recuperar allò que no s'ha fet en edats anteriors. Si no hi ha hagut una formació prèvia, els alumnes rebutgen les audicions de música clàssica. En els darrers anys hi ha hagut a la ràdio excel·lents programes sobre la història dels Beatles, sobre la història del rock, sobre música country (Joan Tortosa a R-4 i Jordi Tardà a Catalunya-Ràdio). Són recursos dels mitjans de comunicació que els mestres han d'aprofitar. A vegades per fer bons enregistraments, però d'altres per trobar un recurs al qual orientar els alumnes per reelaborar-ho a classe.

Aquestes mateixes referències valen per a l'ensenyament secundari on, sabent les hores que els alumnes consumeixen en música pop, aquesta realitat no es pot ignorar de manera total. Si el mateix professor de música té un elaborat coneixement de la música actual, quan presenta temes

clàssics ho fa d'una altra manera i troba punts de contacte entre un i altre tipus de música. Seguint la classe del professor de música de batxillerat de l'escola Costa i Llobera varem copsar que tenia un atractiu i autoritat especial en la matèria per als alumnes; el seu coneixement de la música actual era tan complet com el de la música clàssica.

De moment, el programa més seguit i conegut per tots els adolescents, el programa que fa vendre més música sense anuncis és "Los 40 principales" de Ràdio Barcelona que ja ha pres el nom de l'emissora de "Los 40 principales".

**L'ESPORT UN CONTINGUT DE MASSES:  
INTERGENERACIONAL, INTERCLASSISTA ... PERO SEXISTA**

L'esport és l'altre contingut que a determinades hores absorbeix a gran part de joves, particularment nois però també als adults. Encara que hi hagi dones que segueixen l'esport, aquesta és una afició marcadament masculina. Aquest és un fenomen de masses i també un fenomen comercial que representa un important moviment econòmic.

La informació esportiva forma part de tots els mitjans de comunicació. La premsa general li dedica diàriament una secció i la premsa esportiva ha estat la primera premsa especialitzada que a diari llegeixen un important nombre d'homes. A determinades hores, quasi totes les emissores donen informació esportiva i els dies de competicions de futbol o basquet les emissores donen prioritat a aquests esdeveniments que cobreixen llargues hores. La televisió inclou esports a tots els informatius i hi ha informatius exclusivament esportius. Els caps de setmana hi ha canals, en castellà i en català, extensament dedicats a la cobertura esportiva.

L'esport espectacle sembla no tenir res a veure amb la pràctica esportiva. Hi ha alumnes que practiquen esport i que s'interessen per les competicions esportives regulars. Amb tot, sembla que amb el temps, i de manera particular el nostre país, hi ha pocs practicants d'esport i molts més seguidors de les activitats esportives dels mites. Possiblement és al nucli familiar on els alumnes formen l'hàbit de seguir l'esport i pocs el modifiquen a partir del medi escolar. Ara bé, en un temps de tant espectacle esportiu sobta que hi hagi tant de jovent que no en practiqui cap.

L'esport constitueix un contingut mitificador, un passatemps de molta gent, de gran nombre dels nostres alumnes que no es presta fàcilment a una anàlisi racional. No coneixem que de manera formal l'esport com a contingut de masses sigui tractat als centres escolars. Com asenyala Len Masterman pot ésser tractat d'una manera seriosa i educativa si bé d'entrada cal preveure les reaccions d'altres professors i tenir present que mentre a uns alumnes interessa molt, als altres els deixa totalment indiferents. Cal aprofitar

moments especialment significatius, una Copa o Recopa i preveure activitats alternatives per aquells que no mostren cap interès.

Algunes activitats s'han fet amb motiu d'uns jocs olímpics, generalment a l'àrea de Ciències Socials (estudi de països, distribució mundial dels rècords...). Però convé abordar l'esport com a contingut de masses i, al nostre país, el més clar és el futbol. L'esport sobrepasa l'activitat purament esportiva i té dimensions d'identificació local o nacional. Però, alhora l'esport és interclassista i empresaris i treballadors, enfrontats a la mesa de negociació sindical, al camp són un sol clam per donar suport a uns colors, a un mateix equip jugui bé o malament.

L'estat de la qüestió l'hem de deixar en aquest punt. L'esport, futbol i bàsquet particularment, seran tema de conversa a tots els centres escolars, ocuparan uns temps i una atenció però encara no han arribat a ser tractats com a contingut. No és fàcil però no podem amagar el cap sota l'ala com es diu.

## LA TELEVISIO I EL VIDEO EL MITJA DE SINTESI AUDIOVISUAL

- ◆ el suport universal per a comunicació de masses
- ◆ comunicació disponible a la mida de cadascú

Arribem a la televisió i el vídeo quan de fet hi hem hagut de fer referència en parlar d'altres mitjans. Sovint molts mestres i professors quan parlen de mitjans àudio-visuals pensen solament en el vídeo com si es tractés de la màxima realització que supera tots els sistemes àudiovisuals anteriors. La versatilitat del vídeo és inqüestionable i la seva condició de suport universal de tot altre sistema àudiovisual el fa molt útil però no constitueix un mitjà de comunicació com a tal sinó un aparell que permet una utilització discrecional de la televisió

No podem separar vídeo i televisió encara que algú els considera mitjans diferents. Són dues aplicacions del mateix mitjà. Superada l'etapa de la televisió en directe, a partir de 1963 l'enregistrament magnètic d'imatge i so sincronitzada posa un mitjà en mans de les cadenes de televisió que permet emmagatzemar les imatges i emetre-les amb posterioritat. Deu anys després es comercialitza per al gran consum.

Malgrat que la seva gènesi sigui diferent, el llibre imprès és a la premsa com el vídeo és a la televisió. Si la televisió representa el mitjà de masses com a màxima expressió actual, el vídeo és l'aparell àudiovisual que permet fer un ús personalitzat de la televisió, és un mitjà de comunicació a la mida de cadascú. Curiosament, això s'ha produït amb la televisió i no amb la ràdio. Trobar una ràdio-magnetòfon-cassette amb temporalitzador que pugui programar enregistraments encara no es troba al mercat del

gran consum; solament es troba als equips d'alta fidelitat i no en tots. Un vídeo enregistrador sense temporalitzador és impensable.

Una altra observació. L'enregistrament de vídeo és pot passar a velocitat ràpida i amb una ullada hom sap de que tracta. S'activa la velocitat normal quan vol veure amb atenció allò que interessa. Amb els enregistraments sonors no es pot fer una passada ràpida de l'audició atès que no serveix per a copsar l'assumpte.

Una tercera observació. El magnetòfon va aparèixer al mercat amb micròfon per a enregistraments oberts. Posteriorment s'incorporen entrades de senyal directa i més tard apareixen els ràdio-cassettes que poden registrar directament la sintonia escollida. El vídeo en canvi es comercialitza depenent totalment del televisor com aparell de reproducció d'imatge i so. El vídeo enregistra senyal captada pel sintonitzador de televisió que duu incorporat. Més tard apareixen les càmeres amb sensor d'imatge i so obert i finalment les càmeres actuals que duen incorporat el reproductor de vídeo o magnetoscopi.

No es pot dissociar el vídeo de la televisió, de l'enregistrament de televisió. La comercialització de vídeo-films s'ha estès en un segment social de la població però quan han aparegut les cadenes privades que han recorregut al cinema per omplir molts dels espais de la graella de programació, els vídeo-clubs o centres de préstec de vídeo-films han entrat en una crisi que no sembla que hagi de tenir solució. De fet, l'alternativa per a aquells que necessiten devorar pel·lícules és l'abonament a un canal que en subministra a desdir encara que l'oferta de qualitat cinematogràfica és indubtablement millor que els subproductes majoritàriament distribuïts a través de la xarxa de vídeo-clubs.

Nosaltres tractem sempre del mitjà de comunicació televisió-vídeo. Pensar solament en la televisió sense el vídeo és impossible. La producció de televisió sense vídeo, malgrat que hi pugui haver programes en directe no seria la que és. Qualsevol programa en directe acostuma a incorporar imatges d'arxiu, documents elaborats prèviament. Les mateixes retransmissions esportives en directe no es poden concebre sense enregistrament videogràfic, el que permet veure la repetició de la jugada a càmera lenta i una recapitulació-recordatori de les jugades més importants al final del partit.

Pensant en la situació escolar, fins fa deu anys calia cenyir-se a programes que es poguessin emetre en horari escolar i horari televisiu. La coincidència solament es donava de 15:00 a 18:00 hores. En altre cas calia suggerir als infants que veiessin un programa a casa per comentar-lo a l'escola. Avui, no es pot prescindir del vídeo com a parell d'enregistrament que permet reproduir un document o la part que interessa del document a l'hora més adequada. D'altra banda pensar en un sistema de distribució de vídeos especials per a l'escola i totalment al marge de la televisió sembla costós econòmicament i massa tancat a l'escola. No és per altra motiu que la Ràdio Televisió Italiana (RAI) ha aprofitat horaris fora de programació de televisió per emetre vídeos elaborats pel Dipartimento Scuola Educazione que podien ésser enregistrats per les escoles; un sistema de repicatge i distribució econòmic.



Televisió escolar, educació per televisió, vídeo didàctic i vídeo educatiu: de les concepcions conservadores a les les concepcions més renovadores.

La *televisió escolar* és la producció televisiva que es fa amb la finalitat de cobrir determinats objectius escolars i s'ha emès en horari escolar mentre no s'han generalitzat els magnetoscopis enregistradors. Els primers assatjos es feren als USA el 1958. Dues importants productores varen elaborar programes especialment concebuts per als diferent nivell educatius, inclòs el pre-escolar. La producció cobria dos objectius: atendre zones rurals no escolaritzades o bé oferir programes per a ajuda de mestres poc formats. L'emmagatzematge de materials didàctics en suport vídeocinta ha permès una més àmplia distribució dels materials que han pogut servir de suport a qualsevol mestre. Les produccions fetes a la majoria de països han seguit el model de lliçons escolars convencionals (Es el cas de United Kingdom o d'Italia). Les emissions directes per compensar els dèficits d'alfabetització de grans nuclis de població que òbviament no disposaven de vídeo-enregistrator, no han tingut els resultats esperats. (Es el cas de la India o de México o no s'ha arribat a les poblacions rurals).

La Televisió Escolar ha tingut una curta, trista i frustrada història a España i sense que se n'hagin sabut els motius. No s'han donat els motius. Els espais de "Escuela TV" i "Academia TV" dels anys 1962 i 1963 es varen suspendre per simple criteri de baixa audiència per part de TVE. D'altra banda no es va caure en el compte que es donaven uns mitjans de formació escolar que aleshores solament podien seguir els pocs que tenien televisió, els que tenien millor assegurat l'accés als estudis. (Grup de Treball MEC-RTVE, 1982: 40-41).

La fase més coneguda de la televisió escolar de TVE correspon al període 1968-1970 amb emissió diària de 10 a 11 hores que es podia sintonitzar des de les escoles que havien rebut un televisor marca "Iberia" de producció nacional. La televisió escolar consistia en lliçons convencionals donades per excel·lents mestres que alhora que donaven una bona classe als alumnes oferien un bon model didàctic als mestres inexperts o que estaven en escoles rurals aïllades. Quan es deixaren aquestes emissions se n'oferiren unes altres destinades a adults que duraren mig curs. Des d'abril de 1971 no s'ha fet res més. La única explicació clara són les desavinences entre els organismes patrocinadors TVE i MEC.

El professor de Aguilera (1980) considera que s'ha fet cas omís a les provades facilitats que la televisió ofereix per a determinat tipus d'ensenyament. "Una veritable ostentació d'inconstància, o potser d'incosciença" ha fet que cap de les experiències iniciades tingués continuïtat. Malgrat el curt temps d'experimentació, segons de Aguilera cap experiència va constituir un fracàs total i totes van demostrar algunes qualitats. La ceguesa ha estat total en no haver encara desenvolupat la utilització de la televisió epr a l'ensenyament a distància. El cas de la Universitat Nacional d'Educació a Distància que encara no ha pogut mai disposar d'horari propi de televisió, ni avui que ni que fós a hores intempestives seria d'utilitat per als que disposen de magnetoscopi de vídeo.

Es lamentable que s'oblidi que determinats sectors de població que no varen tenir al seu dia l'oportunitat de la promoció social a través de la cultura avui podrien ésser atesos amb un petit però regular temps de televisió. Tampoc s'ha pensat en atendre els que per impediment físic o per d'altres circumstàncies passen llargs períodes sense poder assistir a l'escola. Amb tot, el mateix professor de

Aguilera assenyala que "també sigui cert que les modernes teories educatives propugnen la utilització de la televisió formant part d'un sistema de mitjans múltiples".

El professor de Aguilera relata vint-i-quatre experiències estrangeres per posar de manifest que la utilització de la televisió amb objectius d'ensenyament és un fet arreu. L'experiència suïssa esdevé interessant per a un estat com Espanya que amb un únic sistema educatiu es fan necessàries diferències de desenvolupament d'acord amb la diversitat lingüística i cultural de les diverses nacionalitats i regions. Interessa perquè l'experiència de tantes televisions autònomes que al capdavant emeten els mateixos programes en versió lingüística diferent, quan s'escau, esdevé innecessàriament dispers i costós. L'experiència austríaca interessa pel sistema de tenir informats els mestres amb antelació dels espais educatius que emetrà la televisió. Respecte a l'ensenyament secundari poden tenir interès les experiències de Boston que incorpora la participació telefònica directa dels estudiants o bé la de Japó que articula programació de televisió i de ràdio.

Realment sembla que els problemes insolubles es plantegen en la relació entre l'organisme públic encarregat de l'educació i l'organisme també públic però totalment autònom que regeix la televisió pública. La proposta del professor de Aguilera és ben concreta: "establir un ens públic que coordinés les activitats i les competències dels Ministeris d'Educació i Ciència i de Cultura en matèria de televisió educativa. Però el que no ha observat el professor és que la televisió igual que els mitjans de comunicació han estat apartats de cultura i depenen directament de Presidència de govern. Aquest és un signe que no pot passar desapercebut per calibrar el grau de dificultat a superar.

El Grup de Treball MEC-RTVE constituït l'any 1982 desenvolupà un extens estudi de la qüestió de la ràdio i la televisió educativa. Parteix del marc referencial que dóna a Espanya la Constitució democràtica i reconeix les autonomies situades entre la descentralització i el federalisme, del paper social de la ràdiotelevisió educativa, de les possibilitats tècniques i de les disponibilitats econòmiques. Descriu la RTV educativa com a sistema amb funcions substitutiva-supletòria, complementària, extensiva i d'iniciació-desenvolupament; el procés de producció, els mitjans i les estratègies.

En el Pla d'accions possibles que proposen representen novetat: l'ajuda a pares i mares per tal que comprenguin i col·laborin en el procés educatiu dels menors de 6 anys, possibilitats d'educació a casa dels menuts que no van a l'escola; oferir desenvolupaments de nous temes i àrees curriculars per a ajuda del mestre; informació i formació dels ciutadans per tal que sàpiguen col·laborar a la integració de les persones minusvàlides; formació, actualització i perfeccionament del professorat i particularment en l'ús dels Mitjans i la seva aplicació a l'educació.

L'estudi considera els mitjans necessaris i els recursos disponibles. Els mitjans cada dia es poden trobar a preus més assequibles (ràdiocassettes, televisors i magnetoscòpis) si bé cal partir de la mala dotació dels centres o de l'envelliment dels aparells que anteriorment havia subministrat el MEC. Els recursos disponibles fonamentals són les instal·lacions de RTVE que disposa de dos canals de TV, les diferents emissores de RNE, la Ràdio Cadena Espanyola i la ràdiodifusió per cable o fil musical de telefònica. Els costos i el finançament que cal considerar des d'una perspectiva àmplia de rendiment tenint present que

els costos directes poden reduir altres costos derivats de la falta de servei escolar (beques, subsidis laborals, noves construccions).

Una segona part de l'estudi es dedica a conclusions i recomanacions concretes amb la idea de posar en marxa la ràdio i televisió educatives el 1983 i tot un pla d'adquisicions per als quatre anys següents.

De tot aquest projecte no se n'ha sabut res. L'estudi es finalitzà el juliol de 1982. Podem recordar que a l'octubre de 1982 les eleccions generals donaren la majoria al PSOE que es el partit des d'aleshores en el govern. Però un tema com aquest ha d'ésser afrontat per qualsevol govern que vulgui impulsar una política comunicativa, educativa i cultural coherent.

Nosaltres no som partidaris d'una concepció de ràdio i televisió escolar amb objectius curriculars específics si bé admetem que té una funció substitutòria per a determinats nuclis de població i especialment per a l'educació secundària no-obligatòria d'aquells que no poden seguir escolaritzats. Pel que fa a l'educació bàsica el centre escolar és el nucli organitzador de l'aprenentatge dels alumnes que ha de poder fer-ho comptant amb la ràdio i televisió com a mitjans informatius, lúdics i culturals amb un transfons educatiu.

L'educació per televisió expressa una concepció més oberta que la televisió escolar. Es tracta d'una producció de televisió amb la dimensió lúdica que la caracteritza que té en compte objectius educatius. El cas més clar és el ja comentat de *Sesame Street* que promou objectius de l'educació pre-escolar. Aquesta modalitat que és la que pot haver assolit el millor èxit és econòmicament molt costosa i transcorreguda la fase d'experiència no hi ha hagut finançament de fundacions privades ni de fons públics. No hi ha qui es faci responsable de la producció de televisió amb valors educatius intencionals doncs no és la que ven publicitat. Qualsevol beneiteria que pugui fer riure a la primera ven més publicitat.

El Grup MEC-RTVE es pronuncia sobre els mitjans necessaris i els recursos disponibles sobre una concepció que supera l'estricta televisió escolar, la destinada al centre i referida al que es pot considerar matèria de currículum en sentit estricte. Es considera una concepció de televisió educativa que en sentit ampli contempla diversos gèneres de producció així com tres modalitats de recepció: directa per antena a la llar., directa per antena al centre escolar i diferida mitjançant enregistrament d'àudiocassette o de vídeo cassette. Aquesta concepció àmplia és força inèdita i inexplorada i de fet no ha quedat massa precisada en l'estudi que comentem. L'explicitació més clara es dona en considerar la capacitació del professorat per a una millor explotació dels Mitjans:

"La capacitació del professorat general ha de tenir a la vista la necessitat que aquest pugui aprofitar tant els programes dels Mitjans realitzats i emesos amb fins explícitament educatius (RTV educativa), com els que no són específics i generals. Aquest segon espai és particularment fecund als propòsits d'un

informe, com el present, que no vol limitar els seus horitzons als que tradicionalment s'ha denominat Ràdio Televisió Educativa, oblidant la potencialitat -positiva o negativa- que al respecte té la programació convencional dels mitjans i el fet que va a ser aquesta programació la que va a alimentar de manera habitual la curiositat, el lleure o el tedi de la població.

Es de tal envergadura el possible valor educatiu de la programació general dels Mitjans que l'empenyorament per capacitar el professorat per al seu aprofitament de cara als objectius i mètodes de la seva funció docent ha de concretar-se en un departament específic dins de l'organització institucional que es proposa per a la Radiotelevisió educativa. L'aprofitament indicat pot així mateix multiplicar la seva fecunditat si s'establís una col·laboració activa entre el Departament i els tècnics responsables de la programació convencional de forma que el vessant educacional estigués normalment present, juntament amb la dimensió informativa i la distracció a la mateixa programació. Com a contrapartida de l'oferta a la sol·licitud, el professorat podria assegurar la promoció de l'audiència de determinat programa entre alumnat i famílies amb explotació escolar sistematitzada.

No és necessari subratllar que és reduïda la inversió econòmica que aquesta dimensió comporta en comparació amb la que exigeix un muntatge de programació de programes específics de RTV educativa i la multiplicació d'incidència dels mateixos." (MEC-RTVE, 1982:63).

Aquesta concepció d'educació *comptant* amb la ràdio i la televisió s'ha de correspondre amb una producció dels Mitjans que tingui en compte els valors i la dimensió educativa de tota activitat de comunicació. Si per part dels productors dels Mitjans demana que es considerin els criteris educatius a l'hora de la producció, per part dels educadors demana que es conegui la producció dels mitjans i que, disfrutant-la, es copsi la seva potencialitat educativa que el mestre o professor ha d'éser capaç d'utilitzar amb

iniciativa pròpia. El mestre o professor ha d'abandonar la tradicional indifència respecte als Mitjans i convertir-se en un consumidor actiu amb criteri propi.

El televisió a l'educació és una realitat no atesa i en canvi ha estat un tema prou tractat arreu i concretament al nostre país. Coincidint amb al "Sonimag", Saló Internacional de la Imatge, el So i l'Electrònica de la Fira Internacional de Mostres de Barcelona s'han desenvolupat des de 1978 unes Convencions Internacionals de Televisió i Educació que han arribat a la seva sisena edició. Aquestes convencions organitzades per la Sociedad de Estudios de Educación Tecnologia y Comunicación <sup>7</sup> han fet possible una informació actualitzada de les experiències que respecte a TV i educació es duen a terme arreu del món i un debat sobre les alternatives adequades a España.

Malgrat la consistència d'aquests encontres, el prestigi dels ponents i l'assídua assistència de professors universitaris, experts i investigadors, els seus resultats no han quedat reflectits a l'escola i no han estat plenament considerats pels responsables de les administracions públiques, d'educació i de televisió, en les seves decisions i polítiques d'actuació. Es un patrimoni que, salvant l'evolució tecnològica que es supera constantment a sí mateixa, està encara per explotar.

---

<sup>7</sup> La Sociedad de Estudios de Educación, Tecnologia y Comunicación està constituïda per un grup de professionals de l'educació, la comunicació i la indústria afí que posaren en comú les seves inquietuds i interessos i es varen proposar com a objectiu la celebració de Convencions Internacionals sobre Televisió i Educació, de Seminaris i Jornades sobre Vídeo y Educació, Comunicació y Educació, etc. Sonimag i després Fira de Barcelona acolliren aquesta iniciativa. La Universitat de Barcelona representada en la persona del Dr. Sanvicens col·labora des d'un principi en aquest projecte.



Han estat tractats de manera autoritzada temes com: L'avaluació de costos i beneficis socials del sistema educatiu amb mitjans audiovisuals, la semiòtica educativa i la informació televisual, els projectes multimèdia, la utilització dels programes de televisió convencional, la informàtica i la nova indústria de l'educació, la ràdiotelevisió pública, la televisió i la tecnologia educativa; primers programes d'utilització del vídeo i d'aplicació de la informàtica a l'educació; nous usos tecnològics: teletext, vídeoconferència, emissió via satèl·lit o via cable; les bases de dades i l'enmagatzemament òptic, els programes de premsa i escola; prospectiva de l'Educació i la Comunicació; prospectiva de l'Educació i la Tecnologia Educativa; l'ús de la informació en educació en el marc de la societat informatitzada.

En certa manera sembla que els continguts hagin desbordat el tema de Televisió i Educació però mirat a fons no és pas així. Tant la Televisió com l'Educació són realitat interdisciplinàries, integradores de tot, no resisteixen restriccions i tancaments. Amb tot és pot notar com en la seva evolució de cara a les noves tecnologies ha quedat especialment determinada per la tecnologia informàtica en les darreres edicions. Lamentablement la convenció de 1989 no es va realitzar i hom tem que pugui no tenir continuïtat.

Les convencions de Televisió i Educació depenen en el seu finançament del sector industrial que pot estar interessat en els usos que un encontre d'aquesta categoria poden difondre. Però, si el sector industrial ha fet una avaluació objectiva de l'evolució del mercat escolar comprovarà com ha estat ínfima i pot arribar a pensar que les noves tecnologies aplicades a l'educació no tenen futur. El futur industrial va lligat a l'expansió a grans cobertures i no a la realització d'experimentacions novíssimes en centres

singulars o seleccionats a tal efecte. Mentre els centres escolars, és a dir els seus òrgans directius i els seus professionals, no participin directament en la selecció de mitjans de manera directa i amb capacitat de gestió, el sector industrial no trobarà cap al·licient en en els debats i estudis d'experts professors. Si són les administracions les que prenen sempre la decisió de la compra d'equips i aparells preferiran invertir temps en oficines i corredors ministerials o en contactes afortunats. Ben mirat, tampoc cal que els professionals es preocupin massa dels mitjans que necessiten i dels usos que discuteixen els especialistes; arribat el moment, l'Administració que és mare sol·licita ja es preocupa de tot: compra els aparells, organitza els cursos de formació i designa qui són les joves promeses que divulgaran les innovacions.

El *vídeo didàctic* o el *vídeo educatiu*.

El *vídeo didàctic* consisteix en la producció totalment orientada per objectius d'aprenentatge escolar i acostuma a concentrar molt de contingut per fer rentable el cost de la cinta o bé es limita a una activitat motivadora a la qual no sempre el mestre veu que hi pugui dedicar tant de temps. Sovint, el vídeo didàctic reproduïx els sistemes tradicionals d'ensenyament igual que la televisió escolar.

Sense desmerèixer els valor que aquestes produccions puguin tenir com a funció substitutiva de l'escola o com a petita complementació cal posar de manifest que en general venen a apuntalar un model escolar que no s'adapta a les necessitats personals i socials actuals. (Ja hem descrit extensament aquest model escolar des de tots els seus angles veient que

fa aïgues per tots costats). L'opció exclusiva pel vídeo didàctic acostuma a tenir una curta durada si s'adopta amb finalitat exclussiva de suport il·lustrador com a substitut del mestre o del llibre de text.. Qualsevol nou mitjà ha atret a bon nombre de mestres i professors i també a teòrics que pensaven que podien haver trobat la solució als mals de l'escola. D'altra banda, la preocupació per integrar el vídeo o qualsevol altre mitjà a l'escola és una falsa preocupació, denota ja una adopció del mitjà condicional a que s'adapti, s'integri a l'escola.

El professor Cebrian Herreros (1987) prefereix la denominació de *vídeo educatiu* i considera una miopia contemplar el vídeo educatiu per separat sense situar-lo en un pla de formació integral en les noves tecnologies. Ja no solament es tracta de no separar el vídeo de la televisió i de la ràdio i l'àudio o la tecnologia àudio-visual. Cal superar la constant contraposició entre vídeo i ordinador i veure que la informàtica i la videomàtica formen part d'un mateix entorn tecnològic.

"El vídeo no és la panacea del sistema educatiu. Els malastrucs i prestidigitadors d'il·lusions i comerciants han creat la sensació que el vídeo és el gran talismà per a l'ensenyament. Però els docents s'han trobat amb tal quantitat d'obstacles que, en alguns sectors, ha crescut el pessimisme i el refús. Han xocat amb els límits del vídeo abans d'haver comptat amb una didàctica adequada per al seu ús.

Pel contrari, els aferrats a les tècniques precedents, recolzats argumentalment pels promotors industrials de les mateixes, han criticat la ínfima qualitat de la imatge i les manipulacions de la realitat que el vídeo produeix. Al costat d'aquest grup n'apareix un altre que s'afanya per entregar-se a la darrera tecnologia del mercat amb el consegüent abandó de les anteriors. Però els docents han trobat en el vídeo algunes aportacions que no els donaven els

altres mitjans i han aconseguit treure-li rendiment per millorar la qualitat dels seus actes comunicatius a l'ensenyament. Estaven desenvolupant les possibilitats del vídeo. (...)

En la societat de la informació, a la qual estem entrant, l'ús del vídeo no pot restringir-se exclusivament a la transmissió de coneixements en l'àmbit curricular. El vídeo ofereix una pluralitat de funcions i d'usos segons virtualitats tècniques, comunicatives i expressives.

Hi ha hagut grups de docents inquiets que han concebut el vídeo com un sistema alternatiu. Però el vídeo per ell mateix no representa cap alternativa. No hi ha mitjans alternatius, sinó usos i pràctiques alternatives que obliguen a modificar substancialment els plantejaments i metodologies. Encara més, en gran part del vídeo, per comptes d'ésser un mitjà alternatiu, s'ha convertit en un mitjà de reproduccions de continguts i tractaments més propis d'altres mitjans. Els ditirambes al vídeo com a mitjà alternatiu no s'han vist confirmats." (Cebrian Herreros, 1987: 55).

Ni s'ha d'adaptar el vídeo a l'escola, ni l'escola s'ha d'adaptar a la televisió. L'escola pot incorporar noves formes de treball amb els nous mitjans que de fet han de modificar la manera de treballar a l'escola. Més lluny, a llarg termini, també tenim dret a creure que el mitjà, la televisió incorporarà a la seva audiència persones més formades que li exigiran modificar la producció abandonant definitivament els programes concebuts per a persones de curta edat mental. Reafirmem que el referent comú de l'escola institució d'educació i la televisió mitjà de comunicació ha d'ésser la cultura. El que de cultura té la televisió ha d'ésser incorporat a l'escola igual que el que té el llibre o l'art pictòric. Si l'escola fa una tasca cultural capacitarà indubtablement per saber gaudir de la cultura que es pot difondre o crear al mitjà televisiu.

Si recordem les primeres temptatives fetes arreu és perquè sembla que fora el moment de fer un salt qualitatiu. Si per un cert endarreriment tecnològic i un menor poder adquisitiu de la majoria dels ciutadans l'accés a mitjans com televisor en color, magnetoscopi de vídeo o vídeo-càmera ha estat posterior al nostre país respecte a d'altres països, caldria no repetir els passos que condueixen a un carreró sense sortida. Obertament hem d'abandonar la posició defensiva de l'escola que cerca la domesticació dels nous mitjans per apuntalar un seguit de trets tradicionals de l'escola que ja no corresponen a la realitat social i cultural de la nostra època.

L'error de plantejament més clar en aquest sentit és actualment el d'aquells que ignoren tots els mitjans audiovisuals existents fins ara i es converteixen en defensors incondicionals del vídeo. De fet, després de deu anys de comercialització d'aparells de vídeo ja hi ha mestres i escoles que havent començat amb un gran entusiasme han abandonat quasi totes les activitats i projectes. Es limiten a passar algunes cintes per completar l'activitat de classe, a vegades sense l'adequada proposta pedagògica.

No es pot considerar l'ús del vídeo aïlladament dels altres mitjans però tampoc es pot confondre amb els altres mitjans. Té característiques pròpies que el diferencien. El vídeo com a recepció audiovisual és diferent del cinema encara que alguns mestres decideixin enfosquir la sala i demanar el silenci absolut que una projecció de vídeo, amb la definició que té avui, no pot aconseguir. Com assenyala Cebrián Herreros la percepció del vídeo és omnisensorial.

"En una sala de cinema, en una comunicació cinematogràfica, tot està orientat cap a la màxima concentració de la atenció a la zona enllumenada de la pantalla. En la recepció del vídeo, contràriament, hi ha d'altres components que dispersen l'atenció: relació amb els altres alumnes, aclariments del professor, finestres que reclamen i orienten la mirada cap a l'exterior, etc. Els dos focus d'interès, l'entorn de l'alumne i el monitor, estableixen unes interrelacions peculiars i diferents de la comunicació convencional a l'aula. (Cebrián Herreros, 1987: 58).

Els components que dispersen l'atenció poden ésser intencionals i es converteixen en components que mediatitzen, enriqueixen i discuteixen el procés comunicatiu. La interacció entre alumnes o entre professor i alumnes són les característiques que poden fer un vídeo intencionalment educatiu i no una particular concepció escolàstica d'un producte de comunicació fins al punt de treure-li la dimensió comunicativa.

Si alguna cosa pot aportar el vídeo a l'ensenyament és la dimensió comunicativa que no té avui la informació instruccional. Si al vídeo li multipliquem el tractament electrònic d'imatges tindrem una comunicació altament expressiva capaç de posar de relleu allò que intencionalment hem seleccionat. La intencionalitat que introdueix el professor en la situació escolar és la que determina el valor educatiu d'un producte videogràfic. La intencionalitat del productor en crear el vídeo pot quedar disminuïda o amplificada de la mateixa manera que la qualitat de so d'una reproducció musical depèn de la qualitat d'enregistrament si l'aparell de reproducció no la disminueix; si l'aparell de reproducció és de mala qualitat és inútil cercar el millor enregistrament. Així doncs, de poc han de servir els indicadors de qualitat educativa d'un vídeo, doncs ni que es tractés d'un producte de mala qualitat, el mestre pot donar-li un adequat ús pedagògic.

No existeix un model únic de vídeo educatiu. Qualsevol material de vídeo amb l'adequada intencionalitat pot tenir valor educatiu. Cal però tenir present el ritme d'imatges i a seva adequació a la capacitat dels destinataris. La denominació de vídeo didàctic la reservem per als productes expressament concebuts per a uns continguts determinats i per a uns detinataris determinats. El vídeo didàctic pot ésser un producte de gran qualitat però la seva utilitat queda molt més restringida i si segueix esquemes massa escolàstics pot tenir efectes contraris als esperats: el rebuig dels alumnes que esperaven una activitat més gratificant i es troben amb una classe donada a una velocitat superior i amb un contingut carregat de dades o vocabulari específics.

Encara que el vídeo no s'ha de plantejar al marge de la televisió, tampoc s'ha de confondre amb aquesta. Cebrián Herreros (1987: 63-64) en dóna un exhaustiu quadre comparatiu del qual n'extreiem les següents característiques.

**EMISSIO TELEVISIVA**

S'ennmarca en l'àmbit dels mass media.

Cobertura d'una audiència general i heterogènia.  
àdhuc

Difon la informació en direcció única. No  
permet l'expressió per part de l'alumne.

Rapidesa immediata i instantània en la difusió.

Irreversibilitat.

Estructura condicionada pels nivells atencionals  
comprensibles imposats per un visionat únic.

Obstaculitza la conversa participativa, la crí-  
tica comú sobre un punt.

Acompleix una funció fonamentalment informativa.  
Es presta millor a tot allò que no requereix una  
conservació. Li escau més tot el que sigui actua-  
lització pel que té d'efímer i irrecuperable del  
missatge.

S'aproxima a les característiques del diari.

**VIDEO**

S'ennmarca en l'àmbit dels self media.

Audiència més homogènia i reduïda a petits grups,  
a un ús individual.

Comunicació parcialment bidireccional. Permet rebre i  
expressar-se o manejar personalment la càmera. Podrà  
utilitzar-se amb fins d'intercanvi informatiu.

Procés lent en la distribució.

Possibilitat de retorn enrera i avanç ràpid per a  
localitzar un fragment, repassar, etc.

No és necessari adequar-la a un nivell atencional  
determinat. L'usuari l'adaptarà segons les seves  
necessitats i capacitats.

Fomenta la participació i crítica grupal al permetre  
retenir i fixar les imatges i comprovar un detall  
determinat.

Valor fonamentalment documental. Interessa el que és  
perdurable, el que és arxivable. Possibilitat de crear  
una videoteca. No pot obligar a la transcripció el  
text, ja que seria preferible l'ús de l'escriptura,  
fotocòpia, etc.

S'aproxima a les característiques de la revista i el  
llibre.



Recapitulant direm que, si bé la televisió escolar té sentit per a usos específics, avui ens cal pensar en la televisió convencional com a mitjà i com a matèria de continguts als quals podem donar un tractament educatiu a l'escola. En general a l'escola no es seguiran emissions de televisió en directe, llevat de fets d'especialíssima significació social. Però la televisió vista a casa o la que el professor suggereix de veure es pot convertir així mateix en matèria de tractament educatiu. Els materials de televisió enregistrats en suport vídeo poden ésser emprats discrecionalment segons intencionalitat pedagògica. Així, com a mitjà i com a contingut vídeo hi cap tot. El vídeo esdevindrà educatiu si amb intencionalitat pedagògica fem que els seus continguts tinguin valor educatiu i amb l'ús del mateix ens proposem l'assoliment d'objectius d'aprenentatge instruccional o de formació personal dels alumnes. Malgrat que des d'un punt de vista d'investigació interressi la creació de vídeos didàctics (Cebrián Herreros, 1987: 61) per disposar de productes amb certa garantia d'eficàcia didàctica, això no servirà de res si no es desenvolupen protocols d'intervenció en una clara línia de la tecnologia educativa (Castillejo).

Quina és la situació dels darrers anys al nostre país i l'estat actual?

"Encara que es podia esperar que, a partir de 1983, es possessin de manifest a la TVE els resultats d'una política tendent a prescindir, en la mesura del possible, de productes culturalment discordants amb la nostra societat quotidiana i, sobretot, amb la que fora desitjable, no veiem que s'hagin produït variacions sensibles en la rutina de proveïment de sèries i telefilms. Si no quantitativament (atès que la quantitat de programes "made in USA" és ara una mica menor, sí pel que fa als continguts, als quals es pot advertir un superior esbiaixat propagandístic, militarista i autoritari, materialitzat en sèries com "Galáctica", "La Tercera Guerra Mundial", "Equipo A", "El Trueno Azul", "Mascarada", ciertos aspectos de "V", i la paradigmàtica "Mike Hammer", o es pot constatar el manteniment d'un maniqueïsmes simplista, reaccionari i arrelat al "American way of life" del qual n'ha estat un perllongat exponent "Falcon Crest".

Tot això sense que s'hagi potenciat amb serietat i qualitat l'aflorament de productes propis inspirats en la nostra millor tradició cultural, sinó donant pas a sèries pretesament humorístiques si populistes a l'espanyola, del més corrent estil comercial. S'ha inclòs també en aquesta dinàmica la programació dels canals autonòmics, la finalitat cultural promordial dels quals és la recuperació idiomàtica, al marge del discurs de suport."

(Equipo "Nueve y medio", 1986 a Cuadernos de Pedagogia)

A Catalunya l'entrada en funcionament dels canals de televisió pública pública autònoma no ha aportat diferències respecte a la televisió pública estatal. Les sèries "Dallas", "Califòrnia", "Magnum" tenen una clara correspondència amb les sèries de TVE. I malgrat hi hagi determinats matisos, a la majoria de programes d'un canal se li'n pot fer correspondre un de l'altra canal. Així vegem

"Betes i fills" / "Los vídeos de primera"; "Un, dos, tres" / "Tres pics i repicó"; "Vostè jutja" / "Tribunal popular"; Rockopop / Sputnik; Miki Moto Club / Miki Moto Clip. Aquest darrer cas inclou àdhuc el traspàs del presentador d'una cadena a una altra. Com declarava Jordi Sasplugas, director de Producció Forània de TV3, Ambdues televisions públiques igual que les privades van a comprar els programes a les mateixes productores. Així, per exemple TVE va estar interessada en "Magnum" que va adquirir TV3 i "Corrupción en Miami" que ha estat emesa per TVE havia estat considerada per TV3 encara que la varen deixar de banda. (*TelePrograma*, 1987).

L'aticle de Equipo "Nueve y medio" recull dades de 1984 i 1985 referents a l'audiència infantil de televisió que aporta el Gabinet de Planificació de RTVE:

AUDIENCIA INFANTIL DE TELEVISIÓN			
Conceptos	Período	1.º Trimestre 1984	1.º Trimestre 1985
Edad		4 a 14 años	4 a 13 años
Población total		7.244.000	6.882.000
Media diaria telespec.		93,6 % = 6.779.000	96,2 % = 6.619.000
Máxima audiencia		sáb. 95,4 % = 6.908.000	dom. 97,9 % = 6.739.000
N.º horas semanales		21 horas	22 horas 45'
Media diaria		3 horas	3 horas 15'
1.ª Cadena		2 horas 39'	2 horas 44'
2.ª Cadena		20'	25'
Canales Autonómicos		1'	6'
Vídeo		2,7 % = 195.600	6,7 % = 460.100

PROGRAMAS DE MÁXIMA AUDIENCIA INFANTIL									
1.º Trim. 1980 (4 a 14 años)					1.º Trim. 1985 (4 a 13 años)				
Día	Hora	%	Miles	Programa	Día	Hora	%	Miles	Programa
Sab.	15.30	71.2	5.157	Pitufos	Dom.	15.30	76.3	5.254	l. Gadget
Sab.	16.00	63.1	4.570	1.ª Ses.	Sab.	15.30	68.5	4.716	Peq. Lulú
Dom.	15.30	62.7	4.542	W. Fog	Sab.	19.30	62.3	4.288	«V»
Jue.	18.30	62.1	4.498	B. Sésamo	Vier.	21.30	61.7	4.246	Un,dos,tres
Dom.	16.00	61.7	4.470	Fama	Juev.	18.00	58.8	4.046	B. Sésamo
Vier.	21.30	54.4	3.940	Un,dos,tres	Lunes	21.00	55.4	3.810	Superag. 86

Fuente: Estudios de Análisis de Contenido e Investigación de Audiencia del Gabinet de Planificació de RTVE.

Població de referència: Península y Baleares.

Convé notar: la mitjana setmanal de 22 h. 45'; el poc pes encara dels canals autonòmics i la inexistència de canals privats; l'espectacular increment del vídeo. La tendència serà creixent. Amb tot, llevat de casos d'infants totalment desatesos per la família, no es pot pensar que un infant vegi més de tres hores diàries de televisió. Les cadenes privades han donat més oferta, i cal no oblidar que l'infant va tantes hores a l'escola com hores veu la televisió i es possible que l'escola no hi faci cap referència.

Situem aquestes dades de 1985-1986 com a punt d'arrancada d'un període recent en el qual han començat a plantejar-se alternatives de resposta a la necessitat. El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) impulsa el Proyecto Mercurio i el Departament d'Ensenyament (DE) de la Generalitat de Catalunya impulsa el Programa de Mitjans Audiovisuais. Però abans interessa ressenyar la iniciativa de televisió escolar posada en marxa a Catalunya a l'inici de l'any 1985.

El canal de TV autònom entra en funcionament el setembre de 1983. Poc després d'un any es posa en pràctica una nova iniciativa de televisió escolar que els promotors, la mateixa TV3, deien que "és la primera experiència de televisió educativa/escolar que es duu a terme a Catalunya" (Saura-Fernández, 1987). En realitat va ésser una nova experiència de televisió escolar equivalent a la que quinze anys abans havia promogut TVE. Era fonamentalment escolar, en primer lloc per emetre en horari totalment lectiu (de 16:10 a 16:40), en segon lloc pel format del programa totalment didàctic/documental és a dir amb objectiu de "mostrar" i finalment per presentar continguts propis del currículum escolar.

L'equip realitzador considerava que "el caràcter educatiu del programa AULA VISUAL ha d'entendre's en el sentit més ampli del terme 'educatiu'. Per una part, es segueix el currículum escolar, segons les orientacions dels Departament d'Ensenyament de la Generalitat, oferint espais (matemàtiques, ciències naturals, pretecnologia, etc.) el contingut dels quals respon als programes escolars; d'altra banda - d'aquí vé la reivindicació de l'amplitud del terme 'educatiu' es tracta dels temes extra-escolars, socials i culturals, d'actualitat, etc., que evidentment interessin i es treballen a l'escola, des de la perspectiva de formació integral dels alumnes com a individus responsables i actius d'una col·lectivitat."

Els temes socials, culturals i d'actualitat ho són quan s'emeten per televisió en horari convencional i poden ésser vistos pel grup social de base, la família i de manera informal. La producció feta expressament per a ús escolar, encara que tracti de temes diversos perd el seu caràcter genèricament cultural per passar a un caràcter específicament didàctic. Restringim el concepte de televisió educativa a l'ús amb finalitat educativa de formats de televisió diversos que han estat vistos en situació informal o que han estat vistos en situació col·lectiva a partir d'enregistrament de programes de televisió convencional.

Aula Visual com a televisió escolar (o didàctica) va estat ben programada. L'articulació dels temes en els diferents programes estava ben pensada per presentar continguts d'interès escolar en petites unitats ben documentades i amb una bona selecció d'imatges. A partir dels primers assatjos que havien estat poc anunciats, les escoles podien demanar uns dossiers trimestrals dels temes i calendari programats. L'experiència va disposar inicialment de mitjans i els equips d'enregistrament de TV3 es desplaçaven a enregistrar

activitats d'escoles o a fer reportatges específics en base a imatges d'arxiu. S'incorporaven així mateix produccions d'institucions diverses de Catalunya, d'empreses comercials així com doblatges de produccions seleccionades de la BBC. Es força la gent amb prestigi professional que hi va participar i es pot ben dir que va ésser una empresa cooperativa per fer una televisió nostra, en català i per donar a conèixer trets d'identitat cultural.

L'espai Aula Visual Recomana era un interessant directori de programes de televisió convencional i en aquest aspecte sí que es pot dir que s'obria a una concepció de televisió educativa àmplia. En canvi, Aula Visual Divulgatiu, espai més adreçat als adults que als infants sembla que trencava la coherència interna. Seria més correcte disposar d'un programa complementari en horari nocturn per als pares que podria estar o no relacionat amb el programa destinat a ús escolar.

Lamentablement recollim l'experiència en passat atès que no va superar el curs 1986-1987. La producció es va deturar de sobte i sense explicació clara per TV3. Tornem a topar amb els criteris de valoració de les empreses de comunicació que es fonamenten en l'audiència, la rendabilitat dels programes i el seu éxit populista i fàcil. Segur que hi havia molt per millorar en aquesta iniciativa "Aula Visual" i hagués pogut tenir una penetració creixent i sòlida. De fet, els mateixos esquemes de format escolar han suposat la seva desaparició. Un esquema d'aquest tipus no es presta al mitjà televisiu sinó al mitjà vídeoenregistat. Avui, el model de televisió escolar no té sentit, especialment quan les escoles poden disposar de vídeo reproduïdor. Val a dir que l'any 1985 eren comptades les escoles que disposaven d'aquest aparell. Així doncs, el fracàs té una mateixa explicació en doble sentit. Un format de producció per a ús escolar és preferible en vídeo però si els centres no disposen d'aparell pot tenir

sentit que una televisió pública hi dediqui un important pressupost sense perseguir rendiments d'audiència. Ara bé, la rigidesa d'horaris i la poca cabuda de les sales de televisió de les escoles així com la reduïda visió que ofereix un televisor convencional fan que siguin pocs els grups d'alumnes que puguin assistir a l'emissió del programa que es perd per no haver-se pogut enregistrar per falta de vídeoenregistrador.

Les produccions d'Aula Visual poden constituir un bon material de treball en suport vídeo per a les escoles. Caldria procedir a la distribució de còpies a tots els CRPs i dels guions a totes les escoles. Una mesura gens menyspreable que haurien d'acordar el Departament d'Ensenyament i Televisió de Catalunya. L'estructura d'Aula Visual és de molt bon administrat atès que constitueix un 'collage' amb unitats de curta durada però no té gaire sentit una reposició en la programació de TV.

En canvi, és lamentable que aquells incisos d'actualitat, aquelles anticipacions de programes generals d'interès educatiu i cultural no es donin en un espai específic que pogués informar anticipadament als infants i joves i a d'altres components de la família per veure-ho junts i que els mestres podrien orientar i recomanar convertint en contingut d'aprenentatge a partir del visionat habitual en situació informal.