

PERSPECTIVA ESCOLAR II3

Publicació de «Rosa Sensat»

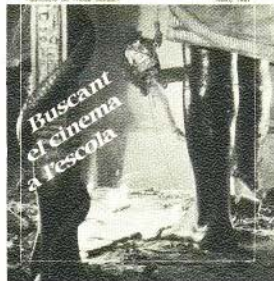
Març 1987

**Buscant
el cinema
a l'escola**

A dramatic scene from a movie showing a person rappelling down a rope in a dark, industrial setting. The person is wearing a dark jacket and a hat, and is holding onto the rope with both hands. The background is dark and smoky, with a bright fire or explosion visible in the lower center. The scene is lit with warm, orange light, creating a sense of tension and action.

ÍNDEX

<i>En defensa dels infants</i>	1
BUSCANT EL CINEMA A L'ESCOLA	
1. «Avui, cinema a l'escola, més que mai i en català», per Joaquim Rodríguez Ramió	2
2. <i>Desfer confusions: cinema, televisió, vídeo</i> , per Joan Ferrés i Prats	3
3. <i>El cinema com a document</i> , per Marta Selva i Masoliver	9
4. <i>A l'entorn de l'actual cinema per a adolescents</i> , per Joan Lorente-Costa	13
5. <i>Cinema infantil: des de l'ensenyament fins a l'esbarjo</i> , per Joaquim Romaguera i Ramió	18
6. <i>Annexos informatius</i> , per Joaquim Romaguera i Ramió	21
ESCOLA	
Didàctica	
<i>Biologia humana</i> , per Rosa Carrió i Soldevila	37
Diversos	
<i>L'escola davant les noves tecnologies</i> , per J. Achón	39
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>Premi de pedagogia «ROSA SENSAT», 1986</i>	
<i>Assemblea de socis</i>	
<i>Campanya «Defensem l'ensenyament públic i la seva qualitat»</i>	47
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>25 Centres classificats de pràctiques</i> , per Joan Rué i Quim Casal	49
<i>L'escola i el canvi polític a França</i> , per Josep M. Comas i Estalella	58
Literatura infantil	59
Pel broc petit	
<i>Qui té gana, somnia pa</i> , per Mireia Puig	64
Coberta: Fotograma de <i>En busca del Arca Perdida</i> . (Paramount).	



Perspectiva Escolar

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

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Montserrat Galícia, Marta Mata, Pia
Vilarrubias.

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lourdes Reyes

Distribució a llibrerias: Arc de Berà - Lluç, 10-14, 08005 Barcelona

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

Fotògraf: Josep Gri

Composició: Fernández, Borrell, 168

Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11

Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00

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

Subscripció anual: 3.340 ptes. - P.V.P. 375 ptes.

375 -
170 - 10 - 87
A-35164

EN DEFENSA DELS INFANTS

Desgraciadament, en els mitjans de comunicació apareixen molt sovint notícies de casos de maltractaments a infants. El més recent ha estat el d'una criatura de vint mesos que va ingressar morta en un centre hospitalari, i tots tenim encara ben present el cas de Manresa on un nen va morir víctima de la fam i de l'abandó.

I crida l'atenció que els fets de maltractaments passin enmig d'un silenci impressionant. Ningú no ha vist res, ningú no ha sentit res, ningú no en sap res.

No cal repetir que vivim en una societat que tendeix a potenciar l'isolament dels seus membres. Els espais comuns, de trobada i de convivència, són cada dia menys nombrosos i la comunicació es converteix en norma. Molts no sabem qui són els nostres veïns d'escala. Sembla que aquest és un dels preus que hem de pagar pel confort que ens proporcionen alguns dels avenços tècnics.

Però cal preguntar-se si el ciutadà del carrer, el ciutadà normal disposa de la suficient informació per saber què ha de fer i a qui s'ha adreçar en els casos de tenir coneixement de l'existència de maltractaments a algun infant.

Crec que l'Administració —autonòmica i municipal— hauria d'endegar una forta campanya informativa en defensa dels infants i que els legisladors haurien de prioritzar aquest assumpte agilitzant els processos de denúncia que es puguin donar, i actualitzar-ne les lleis.

L'infant ha de ser protegit àdhuc dels seus pares biològics, que no són, encara que s'ho creuin, els seus propietaris.

Moltes vegades, els adults que es converteixen en torturadors dels més petits són víctimes d'unes estructures socials injustes, però la diferència amb l'infant és que aquest és víctima també, però mai culpable. I els adults sempre en tenim alguna responsabilitat.

Ja coneixem campanyes massives com «Barcelona cara neta» i «més que mai». ¿Per què no, doncs, una campanya amb informació sobre els símptomes més corrents de maltractaments i a qui ens hem d'adreçar per denunciar aquestes situacions?

Ara bé, la campanya ha d'anar acompanyada de la creació d'organismes que puguin rebre amb facilitat les denúncies, buscar solucions i així deturar de la millor manera possible aquesta epidèmia de maltractaments. La campanya no ha de ser només un element de sensibilització sinó que ha d'anar encaminada a buscar i posar solucions.

I sobretot cal incidir en els nens més petits, perquè són els més indefensos. Un nen que assisteix a l'escola pot explicar als seus mestres la forma com és tractat a casa, però un nadó no ho pot dir a ningú.

Si tots tenim una informació correcta, i per por o desinterès continuem callant, ens trobarem davant d'un cas d'inhibició col·lectiva de conseqüències molt greus. En aquest supòsit «miller la destrucció, el foc», com deia Cernuda parlant d'una altra situació molt menys dramàtica.



«AVUI, CINEMA A L'ESCOLA, MÉS QUE MAI I EN CATALÀ»

per Joaquim Rodríguez i Ramió

Presentació i justificació

Un títol com el que presideix aquest monogràfic reuneix en ell mateix més d'una lectura, més d'una proposta, més d'una vindicació. Però alhora, un «més que mai» que avui és moda i que nosaltres prenem en un sentit ben enfàtic pel que fa a: cinema més que mai/a l'escola més que mai/en català més que mai.

Aquest triple plantejament és el que ens ha mogut a l'hora de triar uns temes i d'escollir unes persones que els poguessin tractar clarament i degudament.

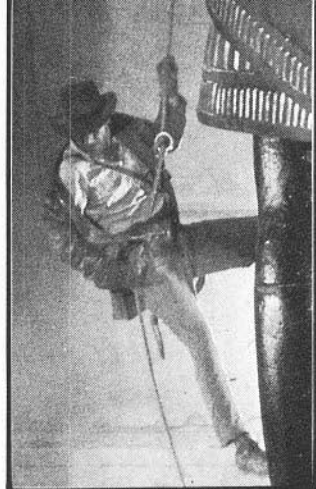
Si llegeixen els titulars dels tres primers articles, tal vegada no hi trobin d'entrada un lligam massa estret, i si llegeixen el del quart, potser es refermin en aquesta impressió. Per què? Entenem que als mestres se'ls ha de dotar d'eines de treball, per una banda (això és el que subministrarem en els Annexos informatius a continuació dels textos), i d'elements de reflexió, per l'altra. Les eines sempre són més fàcils de subministrar -i d'emprar, si hi ha un punt d'interès; les reflexions, en canvi, no abunden en el

terreny en què ens movem: el del fet cinematogràfic vist d'una manera global.

Com atrapar aquesta globalitat? Pensem que un camí és a partir d'aspectes parcials que la conformen. Així, la Història del Cinema i la Història vista a través del Cinema (Selva); així, els temes que forneixen els films de difusió més àmplia, auditori i predicament avui entre els adolescents (Lorente-Costa); així, aclarir les confusions creades en l'àmbit dels llenguatges específics del cinema, de la televisió i del vídeo (Ferrés); així, el cinema infantil i la introducció del cinema a l'escola (Romaguera).

O sia, conceptes, continguts, tècniques i presència constitueixen els eixos a l'entorn dels quals giraran les nostres reflexions... per a vosaltres, mestres que heu de dur el cinema a l'escola i que heu de parlar de cinema a les aules.

Confïem i esperem que les nostres reflexions i les eines que us proporcionem donin els fruits que calen als nois i noies, i a aquest país també, que cerca una cinematografia nacional catalana, pròpia i ben personalitzada.



DESFER CONFUSIONS: CINEMA, TELEVISIÓ, VÍDEO

per Joan Ferrés i Prats*

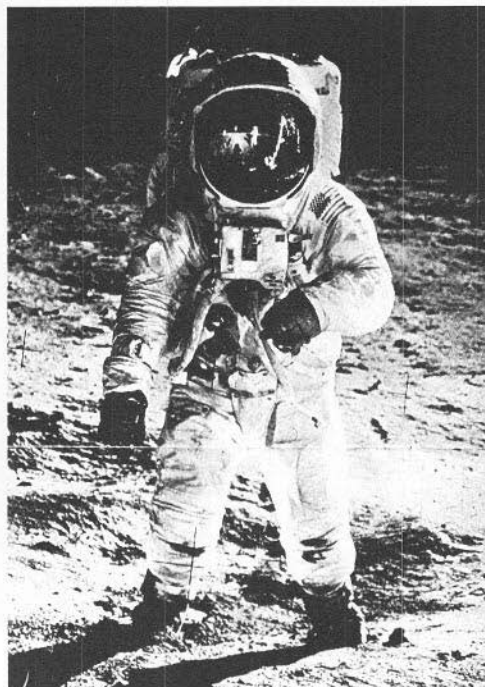
En la història de les civilitzacions, cada vegada que sorgeix una nova tècnica o un nou mitjà de comunicació es produeix un període de confusió. D'una banda, sembla com si la nova forma d'expressió hagués de fer desaparèixer formes d'expressió preexistents. De l'altra, les noves formes d'expressió es revelen deutores de les anteriors, incapaces de trobar, de moment, una autonomia expressiva coherent amb les seves potencialitats.

Quan va néixer la fotografia, semblava com si la pintura hagués de desaparèixer definitivament. La fotografia servia millor que el dibuix a la tasca de copiar la realitat. Quan va néixer el cinema, foren moltes les veus que s'alçaren per cantar la mort del teatre. La història no els ha donat la raó. Pintura i teatre sobrevisqueren als embats, però es veieren obligats a fer un viratge en les seves concepcions estètiques i expressives i cercar un espai específic en el món de la comunicació i l'art.

La mateixa cosa podríem dir des d'una perspectiva inversa. En néixer, tant la fotografia com la pintura no feren altra cosa que copiar els estatuts estètics establerts respectivament per la pintura i el teatre. La fotografia es limità en un primer moment a copiar els patrons estètics establerts per la pintura. I el cinema no fou en un primer moment altra cosa que teatre filmat. Aquesta confusió s'ha incrementat en una èpo-

ca en què les invencions tècniques es multipliquen a un ritme accelerat. Desfer confusions suposa aclarir conceptes i assenyalar especificitats. Cinema, vídeo i televisió es diferencien pel que fa als suports, a la tecnologia, al llenguatge. Però

El cinema permet crear una realitat, un esdeveniment. La televisió permet transmetre un esdeveniment en el mateix instant en què es produeix. El vídeo permet enregistrar, conservar i visionar qualsevol esdeveniment



*Llicenciat en Ciències de la Informació. Mestre i professor de l'Escola Universitària Blanquerna. Autor del llibre *Iniciació al cine*, en curs de publicació, *Vídeo y Educación*.

4 alhora s'interfereixen, es condicionen, s'enriqueixen mútuament.

El resultat d'una progressió

Fotografia, cinema, televisió i vídeo són diferents moments d'una mateixa progressió tècnica i expressiva. Des de l'albada dels temps l'home s'ha esforçat a reproduir la realitat. Amb la invenció de la fotografia semblava haver arribat a la cimera d'aquesta recerca. Però no. Encara li mancava assolir el moviment, temptativa feta palesa ja en les pintures de les coves de Las Caus i Altamira. El cinema sí, el cinema representà un salt qualitatiu: la imatge en moviment era ja un fet.

La televisió, però, havia de significar un pas més endavant. L'aportació fonamental de la televisió consistia a incorporar a la imatge en moviment la dimensió d'instantaneïtat. La televisió permet de transmetre a distància imatges en moviment, rebudes per l'espectador en el mateix instant en què s'emeten.

El vídeo arribaria més tard (any 1957). En les primeres dècades de l'aparició de la televisió les

imatges no tenien suport. Només es podia emetre en directe i no hi havia manera d'enregistrar i, en conseqüència, de conservar les imatges emeses (excepte en el cas que fossin filmades cinematogràficament). El vídeo permet precisament enregistrar, conservar i reproduir tota mena d'imatges en moviment. És, per ara, el darrer pas d'una cursa en la qual la ciència, la tècnica i l'art s'han donat la mà.

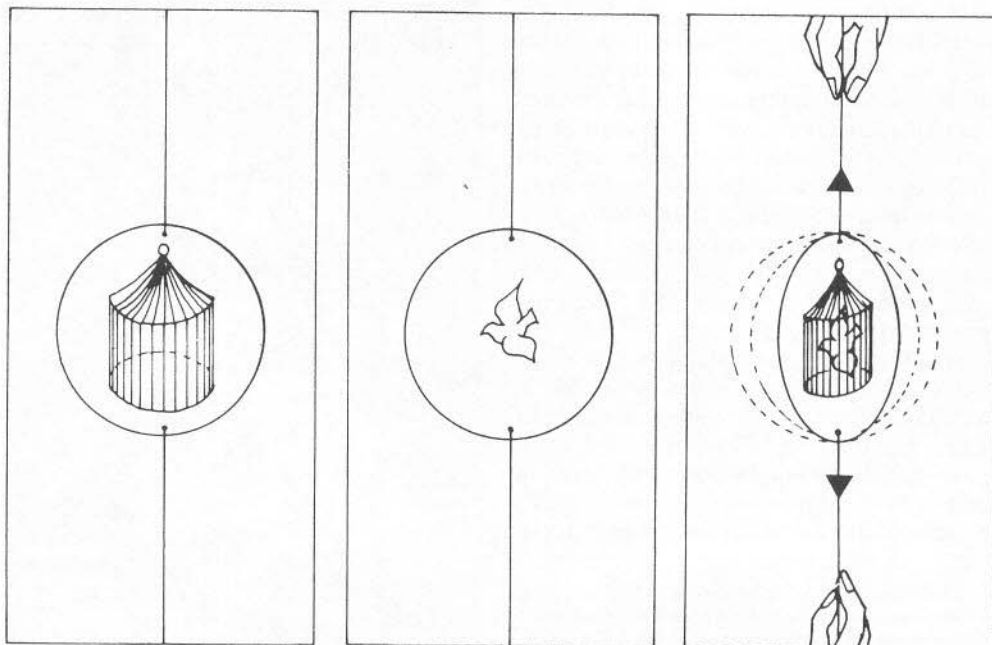
La imatge en moviment

Estrictament parlant, el cinema, la televisió i el vídeo no projecten imatges en moviment, sinó una successió molt ràpida d'imatges estàtiques que produeixen en nosaltres la il·lusió del moviment. Això és possible gràcies a un fenomen fisiològic anomenat «persistència retiniana».

La persistència retiniana és la capacitat de l'ull humà de retenir una imatge una fracció de segon després que aquesta hagi desaparegut. En connectar-se la imatge retinguda amb la nova imatge visionada, es produeix la il·lusió de continuïtat en el moviment.

En un primer moment (època del cinema mut:

El joc de la gàbia i l'ocell permet experimentar el principi de la persistència retiniana



1895-1926) la il·lusió s'aconseguí filmant i projectant les imatges amb una cadència de setze fotogrames per segon. En aparèixer el cinema sonor (any 1927), la reproducció fidel del so va exigir una cadència més ràpida. Es passà a una cadència de vint-i-quatre fotogrames per segon.

En el cas de la televisió (i, en conseqüència, del vídeo), són vint-i-cinc les imatges que s'emeten per segon. Es tracta, però, d'imatges electròniques, que són el resultat de la transformació d'imatges òptiques en imatges fotoelèctriques. Un pinzell electrònic recorre de dalt a baix, seguint línies horitzontals, la pantalla del televisor. Aquest recorregut o «exploració electrònica» es realitza vint-i-cinc vegades cada segon.

En aquests moments la imatge cinematogràfica es visiona en pantalles d'unes dimensions molt superiors a les dels aparells de televisió. A més, la imatge televisiva o videogràfica té una qualitat sensiblement inferior a la cinematogràfica. La definició de la imatge fotoquímica pot arribar a ser, a hores d'ara, aproximadament tres vegades més alta que la de la imatge electrònica. La televisió europea té una definició de 625 línies. A Estats Units i al Japó els aparells de televisió operen amb 525 línies. En aquests països s'ha experimentat la televisió d'alta definició (HDTV), televisió de 1.250 línies. Potser el dia que la televisió superi les 2.000 línies, la imatge electrònica substituirà la imatge fotoquímica. A hores d'ara, però, el cinema s'emporta la palma de la qualitat.

Les diferències de suport

S'entén per «suport» la base física sobre la qual s'impressionen les imatges. Estrictament parlant, la televisió no té suport. O bé emet en directe o bé es nodreix d'imatges cinematogràfiques o videogràfiques.

En el cinema s'utilitza una cinta de cel·luloide, un producte termoplàstic flexible i quasi transparent que, recobert d'una emulsió fotosensible, permet la fixació de les imatges. En aquest sentit cal recordar que la paraula «pel·lícula» és ambigua o, si més no, ambivalent. D'una banda fa referència al cel·luloide o suport físic; d'altra banda, és l'equivalent de «film», entès com a obra cinematogràfica, és a dir, com a producte o resultat final del procés de filmació.

En el vídeo el suport material sobre el qual

s'enregistren les imatges electromagnètiques és la cinta magnètica o *video-tape*. El suport bàsic sol ser una cinta de clorur de polivinil o políester, amb una emulsió formada per petitíssimes partícules de cristalls d'òxid magnètic. I és que, mentre el cinema opera amb un procés fotoquímic, en el vídeo les imatges són magnètiques.

A hores d'ara el material videogràfic resulta molt més vulnerable que l'emulsió sensible utilitzada en el cinema. Amb el triacetat de cel·luloide (obligatori des de l'any 1952), la vida química d'una pel·lícula cinematogràfica s'estima en uns 400 anys. Tot i que la seva qualitat es deteriora amb el pas del temps, supera notablement les garanties que, per ara, ofereix el suport videogràfic.

D'altra banda, la imatge videogràfica resulta més difícil de manipular i controlar pel fet que és invisible a l'ull humà... Mentre que el muntatge cinematogràfic pot fer-se manualment, tallant i empalmant les imatges a partir d'un visionat directe de la cinta, l'editatge videogràfic ha de fer-se necessàriament per procediments electrònics.

Les diferències de formats

S'entén per «format», tant en el cinema com en el vídeo, la dimensió de la cinta. En el cinema els formats es mesuren en mil·límetres. Es considera format estàndard la cinta de 35 mm,

La tecnologia del vídeo permet convertir l'usuari en un creador d'imatges en moviment



6 utilitzada en tots els cinemes comercials. La cinta de 70 mm, utilitzada en les darreres dècades en films de gran espectacle, ha caigut pràcticament en desús. La cinta de 16 mm es considera format professional. És utilitzada pels industrials, els cineastes independents i els amateurs. En el camp industrial s'usa per la facilitat, maneig i la barator dels costos; l'inflat a 35 mm es fa després. Restà, en fi, per als afeccionats, el format de Super 8 mm, ja que han quedat en desús també els formats de 8 i 9,5 mm. Tots aquests formats són absolutament incompatibles entre ells; cadascun exigeix una tècnica específica. Fins fa ben poc la televisió filmava produccions pròpies i d'estudi en 35 mm, però aquesta pràctica s'està abandonant del tot. Ara es tendeix a fer-ho tot en vídeo.

També en el vídeo hi ha incompatibilitats de format. Normalment es mesuren els formats en polzades (1 polzada equival a 2,54 cm). El format d'una polzada és reservat als professionals. Abans la televisió treballava amb l'anomenat format doble (cintes de 2 polzades); avui aquest format ha estat eliminat.

El sistema U-Màtic (3/4 de polzada) es considera semiprofessional; és el que s'anomena «vídeo institucional». Existeix, però, un U-Màtic Broadcast, que és utilitzat també pels professionals del vídeo, de la televisió (sobretot per als informatius) i de la publicitat.

Finalment, hi ha l'anomenat «vídeo domèstic», que tradicionalment operava amb cintes de

1/2 polzada. Darrerament —i sense abandonar-se aquest format— s'està imposant en el camp del vídeo domèstic el format de 8 mm.

La diversitat de sistemes

En parlar de diversitats, cal fer referència també als sistemes. Efectivament, també hi ha diversitat de sistemes tant pel que fa al vídeo com a la televisió.

En el camp del vídeo domèstic (1/2 polzada) hi ha tres sistemes absolutament incompatibles: Betamax (patentat i promocionat bàsicament per la firma Sony), VHS (patentat i promocionat fonamentalment per JVC, però acollit per un seguit de formes) i Vídeo 2000 (patentat i promocionat inicialment per Philips, però avui pràcticament abandonat).

Hi ha incompatibilitats també en els procediments utilitzats per a la producció de televisió en color. El sistema NTSC (National Television System Committes) fou patentat als Estats Units i ha estat adoptat també per alguns països americans. El sistema PAL (Phase Alternative Line) aparegué inicialment a la República Federal d'Alemanya l'any 1963, presentat com a modificació del sistema NTSC. El PAL l'han adoptat Espanya i la majoria dels països europeus. Finalment, el sistema SÉCAM (Séquentiel couleur à memoire) és d'origen francès i l'han adop-

Cinema, televisió i vídeo, integrats a l'escola, permeten optimitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge



tat, a més de França i les seves antigues colònies, països com la Unió Soviètica i els països de la seva òrbita.

Els específics

Les diferències tecnològiques i l'ús social han anat conferint a cadascun d'aquests mitjans una fisonomia específica. Fill directe de la fotografia, i basat en principis òptics, mecànics i químics, el cinema es defineix tradicionalment pel seu caràcter col·lectiu i espectacular. És a dir, és fonamentalment un espectacle pensat per a ser fruit conjuntament per una massa d'espectadors. Com a tal, el cinema és un fenomen sociocultural complex en el qual es donen la mà l'art i la indústria, la tècnica i el llenguatge.

La televisió, per la seva banda, es defineix bàsicament per la capacitat de transmetre instantàniament imatges en moviment. La televisió es veu normalment en règim familiar, grupal o individual. Informació, formació i entreteniment són els tres grans eixos sobre els quals giren els programes. La televisió és també un sistema de comunicació complex, on s'interfereix les dimensions industrial i artística, tècnica i política. De fet, la televisió és un poderós instrument de penetració cultural. Li cal una infraestructura tecnològica tan costosa i alhora és tan gran la seva incidència social que, de fet, totes les televisions del món estan sotmeses a un rigorós control per part de les forces polítiques i dels poders fàctics.

El vídeo és un món a part. L'específic del vídeo és potser la seva versatilitat, la seva ductilitat. El vídeo permet enregistrar i reproduir la realitat immediatament, sense necessitat d'un procés de revelatge. En ser una tecnologia menys complexa que el cinema i la televisió, el vídeo permet un ús més democràtic. I és també més econòmic, perquè la imatge videogràfica pot esborrar-se i enregistrar-se sobre el mateix fragment de cinta tantes vegades com es vulgui. A més, el vídeo permet fabricar colors electrònicament i alterar la gamma cromàtica. Conectat amb un sintetitzador, el vídeo pot crear imatges del no res; és a dir, pot elaborar imatges sense cap referència a una realitat preexistent, característica que li era vedada a la fotografia i al cinema.

Les especificitats es donen també en la manera com es consumeixen. Mentre el visionat del

cinema es realitza en la fosca i a través d'un autèntic ritual (sortir de casa, comprar una entrada, seure en una butaca al costat de persones desconegudes...), la televisió es veu en la penombra o a plena llum, i en un ambient informal i desinhibit, en règim de semiatenció i amb una actitud normalment més passiva i conformista.

Aquestes especificitats tenen també la seva incidència en l'aplicació d'aquests mitjans al camp educatiu. Cada mitjà resultarà adequat per a una funció didàctica específica.

La diversitat de llenguatges

Les especificitats de cadascun dels mitjans en l'aspecte tecnològic i per l'ús social desemboquen en unes formes d'expressió genuïnes.

El cinema, que en un primer moment comença copiant els paràmetres expressius del teatre, anà assolint progressivament cotes d'autonomia expressiva i ha arribat a configurar un llenguatge específic.

L'especial configuració de la televisió introduïu variants en els paràmetres expressius. Pel fet de visionar-se en una pantalla petita, la televisió utilitza menys que el cinema els plans llunyans i els plans seqüència. La televisió s'estima més els plans propers i la fragmentació de la realitat. La necessitat de captar l'atenció dels espectadors ha portat a accelerar cada vegada més el ritme dels programes, de manera que s'ha arribat a una impressionant densitat de plans. En el camp de la publicitat televisiva s'ha arribat ja en ocasions a una mitjana de dos plans per segon. Aquest ritme vertiginós ha portat igualment a una proliferació cada vegada més gran de les el·lipsis.

Totes aquestes peculiaritats expressives, que començaren a experimentar-se sobretot en els espots publicitaris i en els telefilms, han acabat per incidir en l'estètica cinematogràfica, influïda sovint pels patrons expressius de la televisió.

També el vídeo aporta noves possibilitats expressives. La seva ductilitat, la seva versatilitat, la possibilitat d'esborrar i tornar a enregistrar sobre la mateixa cinta faciliten l'experimentació, la recerca formal. L'electrònica introdueix igualment troballes visuals difícilment imaginables fa uns anys. Sorgeixen així formes expressives com el vídeo-art o els vídeo-clips, que també

8 incideixen en alguna mesura en l'estètica cinematogràfica.

Perspectives de futur

En aquests camps és difícil de fer prediccions, però es poden aventurar algunes suposicions. El cinema com a indústria és en crisi. Més del 60 % dels espanyols no va mai al cinema. De fet, es consumeix més cinema que mai, però a través de la televisió i el vídeo. Queda per veure si la fórmula tradicional de consum cinematogràfic (la gran sala col·lectiva) aconseguirà sobreviure o el cinema haurà de veure's relegat a les noves fórmules de consum.

La televisió deixarà de ser un mitjà massiu i indiscriminat. La proliferació de cadenes priva-

des, la televisió per cable (televisió de pagament) i la televisió per satèl·lit diversificaran l'oferta televisiva, atenent demandes específiques de segments de públic concrets.

Finalment, el vídeo serà cada vegada més en mans de tothom qui vulgui utilitzar-lo. Dependrà de la nostra capacitat d'assumpció que presenti un paper veritablement educatiu. Per la seva essència, el vídeo permet una aproximació al cinema (visionat de pel·lícules) i a l'estudi del cinema (anàlisi de films, estudi de la seva configuració). Permet una aproximació a la televisió (visionat de programes enregistrats) i a l'anàlisi de la televisió (decodificació i estudi d'aquests programes). Permet, finalment, expressar-se, crear els propis programes o les pròpies pel·lícules, assajar, experimentar...

AVÍS ALS SUBSCRIPTORS

El preu de subscripció per a l'any 1987 és de 3.340 ptes., tal com consta en els rebuts que haureu rebut, i no el de 3.040 ptes., que correspon al 1986 i que per error va sortir als núm. 111 i 112.

EL CINEMA COM A DOCUMENT



per Marta Selva i Masoliver*

Quan es planteja l'examen de l'estreta relació que hi ha entre el Cinema i la Història, inevitablement cal fer referència al paper que representa el cinema en el terreny de la historiografia, tant documentalment com instrumentalment (com a vehicle d'expressió).

Utilitat que, des del 1895, ha tingut per a la historiografia aquest fenomen anomenat *cinematògraf*. Qualsevol material, documental o de ficció, sorgit d'un procés de realització cinematogràfica s'ha constituït des del primer moment en un testimoni de l'època en què ha estat elaborat, tan valuós com qualsevol altra font documental directa o indirecta. La distinció de font indirecta al·ludeix simplement al caràcter ficcional de bona part dels productes cinematogràfics, que no per aquesta particularitat deixen de ser útils per a la historiografia, sinó ben al contrari. Qualsevol film és el resultat d'una situació contemporània a la seva realització i, per tant, en el seu contingut queden marcades les petjades conscients o inconscients d'una realitat imperant que han de ser valorades documentalment de forma inexcusable, tenint en compte a més que la influència d'aquest mitjà era considerable (la TV disputa al cinema la primacia en aquest camp) i, per tant, la transcendència d'aquests productes en la mentalitat enorme.

Aquestes dues consideracions són intrínseques a qualsevol producte cinematogràfic occidental i per tal motiu són determinants en la seva posté-

rior avaluació: el film com a resultat d'una situació i alhora amb capacitat per a incidir sobre ella tot modificant-la en la mesura de les seves possibilitats i interessos.

Lògicament, aquest procés no es produeix de forma involuntària i *per se*, ni és tampoc una

La presa del poder per Lluís XIV de Roberto Rossellini,



*Llicenciada en Història. Membre del col·lectiu Drac Màgic. Co-autora de *Revistes de dones a Catalunya: 1895-1936* amb Isabel Segura i *La mujer en el cine histórico del franquismo* amb Anna Solà, aquest en gestió editorial.

10 condició immanent al fet cinematogràfic, sinó que ve donat per la manera de produir-se — a Occident— el canvi d'una indústria artesanal i quasi científica a una altra plenament industrial semblant a qualsevol altre sistema de producció, i a més, vinculada a unes altres indústries amb interessos concrets sobre l'opinió pública (per exemple, en matèries com el consum) que li ha permès formar part de la cultura de masses.

El cinema adopta així un paper intervencionista en els gustos, les modes, les actituds socials, polítiques, comercials, sexuals, etcètera, que inevitablement s'han de tenir en compte si es pretén estudiar l'evolució de la mentalitat de les dones i dels homes del segle XX, ja que hem de partir de la consideració que qualsevol discurs cinematogràfic és *intencionat*. Així, tot el material sorgit d'uns estudis o d'una productora, per petita que sigui, té assenyalat el seu interès conscient i, en conseqüència, també l'inconscient, la seva no-formulació. Vinc a dir que tan interessant serà per a nosaltres estudiar el contingut dels productes, la seva evolució i el seu desenvolupament, com la denotació clara d'allò no explícit, no present, d'allò a què no es fa referència i que tot i així és *present*, atesa la seva ubiqüitat temporal i espacial.

Per exemple, el cinema produït a Espanya durant els primers anys de la postguerra no fa cap mena de referència a la situació que es viu a l'Estat espanyol (fam, por, malalties, guerrilla, estraperlo, etcètera) i això per diversos motius: a) no interessava políticament plantejar tal realitat, i b) calia amagar el present i en conseqüència remetre's al passat. (A aquesta particularitat, m'hi referiré més endavant.) Com a substitució de la realitat se'n generà una altra, que tan sols parlava de glòries, imperis, honra, valor i «hombria», amb la finalitat de transmetre al públic que assistia a veure aquest cinema la transcendència de la tasca que el «caudillo» d'aleshores duia a terme. Aquesta altra realitat acartrona té, per aquest motiu, un valor documental que, si bé no fa referència a la vida diària de la gent normal i corrent, ens diu moltes coses sobre el corpus ideològic de l'espectre polític-econòmic dominant i sobre com es vehicllava propagandísticament aquest corpus, i en conseqüència, sobre el tipus de productes que rebien els estómacs buits dels nostres predecessors.

De la mateixa manera, malgrat que és difícil

argumentar-ho amb la brevetat que l'espai exigeix, la dona serà majoritàriament present en el cinema no com a dona en si mateixa, autodefinida i construïda segons la seva particular realitat, sinó com a símbol de les aspiracions eròtiques, paternals, domèstiques i professionals de la moral i el comportament masculí. Aquesta presència reuneix en si mateixa la totalitat del discurs androcèntric que una altra vegada elabora productes destinats a la seva autoafirmació i abstracció mitjançant una eficaç utilització de la capacitat d'hipnosi que té *per se* qualsevol projecció cinematogràfica convencional. Així, el cinema normalment no parla de la dona real, l'amaga, i justament és en aquesta ocultació, en aquesta absència que s'ha de llegir la seva existència i la seva disconformitat conscient o no respecte als patrons imposats; tanmateix, això denota que l'existència d'un coherent discurs destinat a convèncer d'uns patrons de comportament necessaris per a un normal funcionament de l'estructura social i econòmica, també es manifesta en allò festiu, lúdic, allò aparentment inversemblant, amb tanta o més eficàcia que en altres esferes, com ara l'educativa.

Òbviament no proposem utilitzar el cinema com a font documental autosuficient, sinó que cal interrelacionar-la necessàriament amb altres fonts complementàries a partir de les quals es pot confeigir un fresc que permeti encarar-nos al passat.

El Decàmeron de Pier Paolo Pasolini,



El cinema de ficció té, doncs, una utilitat que per raons d'espai limitarem aquí a aquestes qualitats de ser representatiu i significatiu d'un moment i d'una mentalitat, i alhora capacitat per a incidir-hi i modificar-la.

Un altre apartat sobre la utilitat del cinema com a font documental seria el que fa referència al cinema documental pròpiament dit, aquell cinema que no genera ni inventa els esdeveniments que es produeixen davant de la càmera, sinó que es limita a enregistrar allò que s'esdevé. Aquest cinema sobre el qual s'ha escrit tant i que tan promocionat ha estat des dels camps propers a la didàctica, no és un cinema pur, ni més pur que el de ficció. I no ho és per diversos motius: en primer lloc perquè, òbviament, hi ha una selecció d'objectius en el moment de filmar que altera la visió d'allò filmat en arrancar-lo del context i aïllar-lo del conjunt al qual pertany, i per tant, aquí també hi ha manipulació, ficció. En segon lloc, aquesta hipotètica qualitat del document filmic que consisteix a no inventar, sinó simplement a recrear tal com és allò que es produeix, ens portaria a considerar que és fals pensar que un esdeveniment es desenvolupa de la mateixa manera, si hi ha càmeres (televisió o cinema) que si no n'hi ha. La sola presència de la càmera modifica el comportament de la gent i, per tant, modifica també el desenvolupament del fet.

El valor d'aquest cinema no és el de la seva falsament atribuïda puresa, que queda encara més en entredit quan estudiem els muntatges documentals, sinó que es basa en els mateixos paràmetres, i hi afegiríem a més la capacitat de divulgar en el futur unes imatges sobre elements (vestits, maquinària, escenes de ciutats, del camp...), que si bé no són «aquells», sí que tenen respecte a ells un grau de versemblança extraordinària. Quan dic «no són aquells», em refereixo a posar en entredit que no hagin estat modificats, «arreglats» per a la seva filmació, tot insistint amb això que no s'ha de confondre mai la imatge documental i la realitat. La primera és un registre mediatitzat, manipulat (espàcio-temporalment) de la segona. Així, en la ficció es pressuposa i accepta que hi ha construcció (espàcio-temporal), mentre que en el documental no es té en compte que això també es

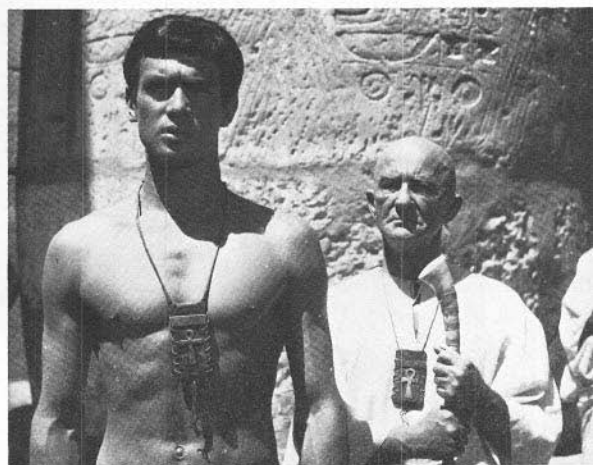
produeix, ni que sigui per una elemental consciència del fet que les imatges evolucionen davant els nostres ulls a una velocitat (18 o 24 imatges/segon) que no és la de la realitat.

Aquestes consideracions s'han de tenir en compte davant de l'oportunitat d'utilitzar com a font el cinema en un sentit ampli, tot remarquant també la consideració que situa la historiografia cinematogràfica en el terreny d'una ciència que s'ha d'estudiar en relació a tots els esdeveniments paral·lels que es produeixen en l'ordre polític, econòmic i social. Sense aquesta interrelació, el cinema no pot ser comprès i, en conseqüència, tampoc no pot ser-ho la seva aportació a la societat.

D'altres consideracions haurien d'aplicar-se a la utilitat/capacitat del cinema com a reconstrucció del passat, tot partint del fet que també el discurs històric ha utilitzat el cinema per a la seva formulació. Generalment, la Història ha tingut amb el Cinema una relació extensa, antiga i variada, ja que l'una i l'altre han anat trobant-se en diferents llocs i només una extensa tipologia del cinema històric¹ podria apropar-se a la multiplicitat de moments en què les imatges en moviment han fet possible la convocatòria de les formes del passat.

En aquest cas, aquest tipus de cinema tindrà sempre una particularitat que el definirà i que consisteix a considerar-lo com a portador d'un doble discurs: un sobre el present i un altre sobre el passat a què fa referència i que pretén reconstruir.

Faraó de Jerzy Kawalerowicz i



1. Vegi's MONTERDE, J.E. (Col. Cuadernos de Pedagogía). *Cine, Historia y Enseñanza*. Editorial Laia, Barcelona 1986.

12 Quan al principi plantejava la presència de l'«absent» en els films de la postguerra i l'interès de la seva detecció, també el temps no representat, aquell que no apareix explícitament, té en el film històric evidentment un paper important que li serveix de marc i que ajuda a explicar el punt de vista des del qual s'articula el discurs sobre el passat. Els exemples que en aquests cas sovint es presenten, com ara *Faraó*, *Alexander Nevski*, *La diligència*, *Johnny Guitar*, són realment representatius d'aquesta realitat del discurs filmic de la Història.

D'altra banda, aquesta particularitat no afecta solament el guió o la base estructural del film, sinó també la interpretació i la caracterització dels personatges. En aquest sentit l'adequació del discurs sobre el passat als usos i costums de cada moment condicionarà al seu torn la manera d'entendre la posada en escena i les formes d'aquest passat convocat. Aquestes conven-

cions, que són acceptades per la major part del públic sense cap mena de pegues, plantegen la necessitat de reflexionar sobre la capacitat de versemblança del mitjà en si mateix, atès que aquest s'ha d'adaptar a la realitat que l'envolta, produeix i al capdavant reflecteix, si vol aconseguir que el seu discurs arribi a les receptors i els receptors potencials de forma directa.

Una altra característica d'aquest tipus de cinema és que incideix en la memòria de la col·lectivitat i construeix per tant un marc de referència propi que és indissoluble de la mentalitat general, en la qual s'hauran anat implantant a través del cinema, des d'un determinat concepte d'Història fins a la preponderància d'uns esdeveniments per sobre d'uns altres. El cinema històric, doncs, serà presoner dels mateixos paràmetres que la historiografia i a ella deurà necessàriament la seva formulació teòrica i pràctica.

El cuirassat Potemkin de Sergei Mihalovitx Eisenstein:

Quatre models d'obres i de realitzadors que amb els seus films han escrit pàgines glorioses de la història del cinema i ens han explicat pàgines cabdals de la història de la humanitat



A L'ENTORN DE L'ACTUAL CINEMA PER A ADOLESCENTS

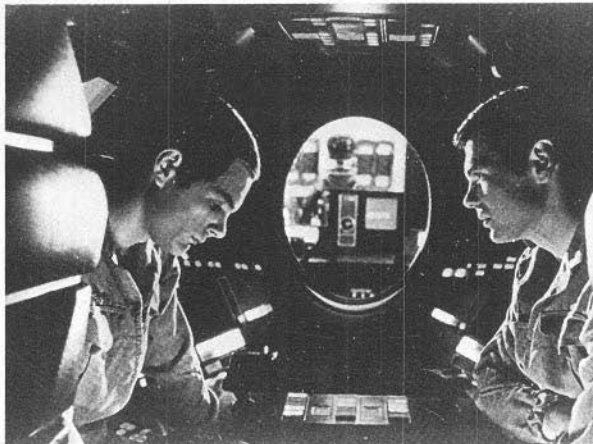
per Joan Lorente-Costa*

És ja un tòpic afirmar que el cinema comercial d'avui, el cinema *normal*, aquell que abans anàvem il·lusionats a veure dissabtes i diumenges, s'està fent pensant en receptors d'una edat mental de dotze anys. Les estadístiques ens diuen que la gent que va regularment al cinema als països situats sota la mateixa òrbita cultura i econòmica nostra, oscil·la entre els dotze i els trenta anys, a tot estirar. I els productors fan molt de cas de les estadístiques. Així que s'ha acabat, pel que sembla, de fer pel·lícules per a un públic adult, si més no pel·lícules *comercials*. La realitat, lògicament, no és tal com la reflecteixen els números, almenys no de forma total, però sí que hi ha molt de veritat en una exposició com aquesta i només cal freqüentar les sales de cinema per veure-ho: cada cop es fa més patent la invasió de material destinat a complaure exclusivament un públic que, tot i que pogués semblar parcial, es revela com a majoritari: el juvenil. Amb una qüestió subsidiària: una vegada iniciat el procés infantilitzador, el moviment esdevindrà imparable. Pel fet de no oferir complicacions narratives (de llenguatge filmic), de no proposar problemes (que no es puguin resoldre fàcilment i ingènument), d'estar-se d'excessives subtileses per anar al gra, el cinema per a joves engoloseix prou bona part del seu públic perquè, en créixer, aquest tampoc es sentí mas-

sa necessitat de pel·lícules que responguin a plantejats i tractaments adults, fins i tot en casos en què el nivell cultural de l'individu, en general, segueix una corba ascendent.

Contra l'evidència de típic procés de degradació que la situació presenta, i que sembla assumida per tothom que comparteixi una preocupació per l'educació i el benestar psíquic dels joves, m'agradaria oposar algunes consideracions que, sense ser categòriques ni, encara menys, pretendre minusvalorar el problema, sí que podrien ajudar a una —crec que inajornable— ampliació de perspectives.

2001: *Una Odissea de l'Espai* de Stanley Kubrick, marcà una fita dins el gènere de ciència-ficció; fou alhora un model de film per a adolescents que permet diversitat de lectures més enllà de la seva vàlua intrínseca



*Historiador i crític cinematogràfic. Co-autor dels llibres *Conèixer el cinema* i *El cinema a l'escola. Elements per a una didàctica*. Professor de l'Escola de Mestres de Sants i col·laborador del Departament d'Art de la Universitat de Barcelona.

14 Cine d'abans, cine d'ara

Si comparem aquestes pel·lícules que ara ens amoenen amb les d'abans —i la televisió ens en dona moltes oportunitats—, podem constatar, per poc que ens entretinguem a analitzar continguts temàtics i estructures narratives, que el canvi, tot i existir, ha estat relatiu. És cert que l'art amb què estaven realitzades sol fer-les més subjugants, sol proporcionar-los un grau de fascinació que en les d'ara sembla del tot evaporat, però per això mateix, allò que generacions d'àvids espectadors, adolescents i no, ens empassàvem convençuts d'estar veient el món per un forat, pertanyia al món d'allò que hom imagina, que hom *somnia*, eren *invençons* amb un alt grau d'idealització, tendents a fer desaparèixer o, com a mínim, a relativitzar, a fer minvar, a apaivagar, els nostres problemes, les nostres insatisfaccions.

Per sort era així, cal afegir. Exactament com ara. I a l'espectador del film de Woody Allen, *La rosa púrpura del Cairo*, no se li ha d'insistir sobre aquest punt. Una altra cosa és que ens lamentem de la desaparició d'uns tipus de pel·lícules en benefici de l'aparició d'uns altres. Serà aquest, sempre, un lament interessat, fruit d'apreciacions subjectives, de circumstàncies cronològiques i culturals tangencials al fenomen cinematogràfic. Perquè el que de debò ha canviat és el temps, i tampoc nosaltres no ens mirem ara aquelles antigues pel·lícules amb els ulls amb què en les hauriem mirat aleshores.

El cinema per a adolescents també pot tocar de peus a terra i no pas, com d'habitud, traslladar els espectadors cap a fantasies de distracció o galàxies d'enganyifa (*Jo no et vull estimar més*, de Januz Nasfeter)



Una vegada vaig escriure en algun lloc que haver vist *Robin de los bosques* a temps havia servit per a despertar més d'una vocació d'espectador cinematogràfic amb coneixement de causa. Qui diu *Robin de los bosques* podria dir *La mujer pirata* o *Al rojo vivo*. Reconequem, però, dos fets: a) que ni les pel·lícules d'aventures, medievals o de pirates, ni encara menys les de gàngsters, eren en el seu moment considerades com adequades per a la formació de ningú, i b) que les pel·lícules que els educadors *preocupats* han considerat com a *preceptives* han topat sempre amb la indiferència, quan no el rebuig, del públic per al qual, equivocadament segons recepta, han estat creades. Els qui pujàrem gaudint de les fastuoses menges del cinema de gèneres dels anys quaranta i cinquanta hauriem d'ésser els primers a no caure en paranys equivalents als que trobaren els nostres censors escolars o familiars en altres temps. I no s'hi val a justificar-se darrera el conegut recurs que aquell cinema era millor, perquè seria pecar d'hipocresia voler fer creure que ara ens movem per interessos estrictes de qualitat cinematogràfica.

Oportunitats malbaratades

Davant la saga galàctica de George Lucas, el *Superman* de Richard Donner i els germans Sal-Kind, les aventures del desdoblament Indiana Jones (com Clark Kent, tímid, sedentari que, amb un canvi d'indumentària esdevé superhome) o l'adveniment messiànic d'*E.T.* segons Steven Spielberg, el tancament en banda de l'educador s'ha produït, amb una irresponsabilitat espaiorridora, gairebé per unanimitat. Conseqüència: hem deixat escapar ocasions úniques per a incidir en profunditat en el funcionament i la modelació de l'imaginari dels nostres pupils. Quan a *Juegos de guerra*, de John Badham, veiem un noi de tretze o catorze anys que arriba a controlar amb el seu ordinador domèstic l'estabilitat mundial, i està a punt de provocar un conflicte bèl·lic d'abast ben previsible, no se'ns ocorre tant entendre-hi una sarcàstica paràbola sobre la irresponsabilitat política i militar dels qui ens governen com una banalització infantiloida sobre un tema tan seriós. Conseqüència: la pel·lícula queda desautoritzada respecte a la seva pertinença com a producte vàlid per a un públic en fase de formació, mentre paral·lelament s'erigeix en

un dels plats preferits de la clientela aquella temporada.

De sempre, el cinema comercial —i l'infantil i juvenil no n'és cap excepció— s'ha fonamentat, per crear les seves ficcions, en els mites que conformen l'inconscient col·lectiu d'una societat, d'una època. Darrera qualsevol pel·lícula que no tingui com a propòsit fonamental forçar les estructures segons les quals el públic reacciona enfront d'uns estímuls —però també en aquestes, tot i que emmascarat o disminuït—, hi haurà reflectit l'imaginari col·lectiu del moment. I tot i que hi hagi qui cregui que fóra bo —com de fet ho és per a alguns— que l'espectador adolescent gaudís d'uns productes deliberadament d'élite, necessitats d'unes determinades bases per a ser copsats profitosament o rebutjats d'acord amb un criteri propi, i que pertanyen a allò que coneixem com a «cinema d'autor», el problema que es plantegen els educadors respecte al cinema que veuen ara els seus alumnes té poc a veure amb aquesta alternativa d'elecció. Potser fóra temps que des de l'escola ens comencéssim a preguntar, doncs, si allò que neguem, en negar el cinema comercial que ens envolta, no és la societat mateixa que el genera i el consumeix. En reconèixer-ho així segurament que ens podríem enfrontar al cinema d'aquesta societat amb una més gran equanimitat. Més justament, per tant.

I l'aventura continua

A quins gèneres pertanyen aquestes pel·lícules? Primera sorpresa: els *westerns* han desaparegut del mapa. ¿Vol dir això que la seva èpica dels espais oberts ja no interessa més que als nostàlgics impenitents? Possiblement sí. Ara, la idea d'espai sense límits visibles no la dona una praderia a l'altra banda del Missouri, i això, ens dolgui o no, és una realitat. La conquesta de l'oest, que el cinema ens ha ofert sempre inevitablement com un fet del passat, història, llegenda o arqueologia, ha donat pas a la conquesta dels espais celestes, que no pot ser història, sinó crònica; que no pot ser encara llegenda, sinó temor i incertesa; que no és arqueologia sinó tecnologia de punta i anticipació. Conseqüentment, quan la trilogia galàctica de Lucas (*La guerra de las galaxias*, *El imperio contraataca*, *El retorn del Jedi*) recorre a la llegenda, a l'afirma-

ció iniciàtica, a l'evocació del passat dels seus protagonistes, s'allunya del gènere al qual aparentment pertany, la ciència-ficció, per adscriure's inequívocament en el de les grans aventures d'inspiració medieval posant, a més, no poques solucions de caràcter westernià en evidència. Quants mestres han pogut fer-ho veure?

L'antropologia ens ha ensenyat a veure ritus allà on abans només vèiem salvatjades. I aquest és potser el més important repte que té actualment plantejat un cinema com el d'aventures. És un cinema que de seguida esdevé en l'ànim de l'espectador informat, ni que sigui de forma inconscient, un enfrontament de civilitzacions en el qual no és gens segur que els qui tenen la força per guanyar tinguin també la raó, la *justificació*. Una pel·lícula com *La selva esmeralda*, de John Boorman, es decanta obertament cap al cantó dels antics *enemics*, contravenint allò que, durant dècades, ningú no havia posat en dubte: que perquè l'aventura funcionés calia que es fonamentés en l'esperit individualista en el millor dels casos, mercantilista i imperialista, conceptes tots ells de poca rendibilitat en l'actual mercat de valors pel qual es regeix l'educació. Potser per això s'han inventat els *enemics barbaritzats* com els de *Mad Max* de George Miller, sèrie notable, sobretot en la seva tercera tramesa, o el monstre multiforme de *Alien* i *Aliens/El regreso*, de Ridley Scott i John Cameron, respectivament, o la gent robòtica, com els *repllicants* del *Blade Runner*, també de Ridley Scott, i els andròides de tantes altres pel·lícules.

Els pares també han de participar en el procés de dotar els fills de criteris sòlids i de gust per les imatges que enriqueixen, i ho han de fer convencent i no pas imposant models aliens (Pare de István Szabó)



Així, el mite, la voluntat de *mite*, persisteix, contra allò que molts temen, per més que les formes sota les quals es manifesti hagin canviat. Es parla molt de l'increment de la violència al cinema. Cert. Però jo asseguraria sense massa por d'equivocar-me que la violència hi és present en una dosi ínfima comparada amb la que sol oferir qualsevol informatiu de televisió. Amb l'agreujant que la televisió ens l'ofereix com a *fet quotidià i real*. En la mesura que l'espectador sigui sotmès en la seva quotidianitat a un tan intens procés d'insensibilització enfront de l'agressivitat, la crueltat i la capacitat de sofriment humanes, no tindrà res d'antinatural que el cinema, espectacle que reflecteix analògicament la realitat (*real o imaginada*), es faci ressò de bona part de la violència que el món respira, tot accentuant-la progressivament com a única via per a no deixar indiferent el receptor.

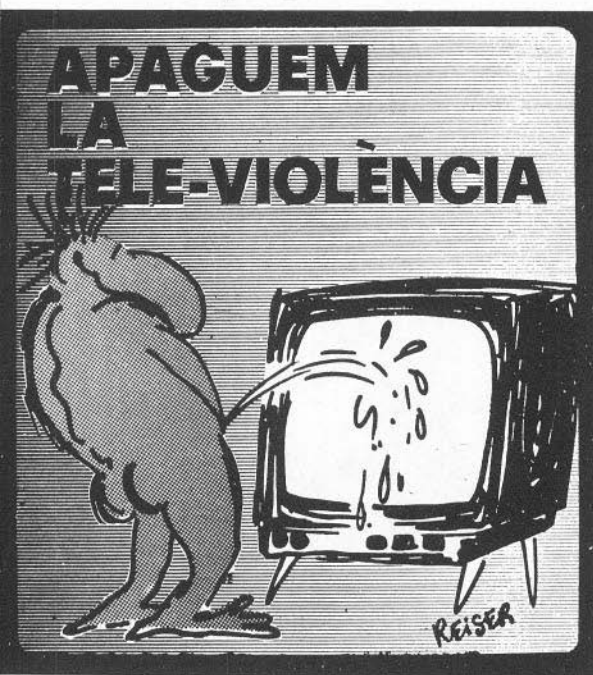
El grau més fort d'incomoditat l'experimentem quan ens trobem enfront de pel·lícules que fan de la violència la seva finalitat. El cinema bèl·lic o, més sovint en aquests temps, para-

Existeixen poques maneres per no caure en la tele-dependència; n'hi ha moltes més per a no ésser seduït per a la violència. Cal, doncs, esforçar-se en saber triar i en saber captenir-se

bèl·lic. Per una que no xoqui substancialment amb les nostres expectatives ideològiques mínimament progressistes i tolerants, mil que donen preferència a tota mena d'extremes violentacions ideològicament totalitàries, parafeixistes o feixistes. Signe dels temps. En aquestes circumstàncies no res més raonable que parlar de perill a propòsit de títols com *Rambo*, *Rocky IV* i d'altres de similars aplaudits pels petits i adolescents. Curiosament, però, l'èxit del díptic *Karate Kid/Karate Kid II*, igualment aplaudit pel mateix públic que les anteriors, tot i tractar-se en aquests darrers exemples de pel·lícules que preconitzen capteniments, filosofies i solucions diametralment oposades a les d'aquells títols que tenen en Sylvester Stallone el seu paladí, ens hauria de fer reflexionar sobre si els adults no devem haver desenfocat la qüestió respecte a les possibles influències, i a la seva correspondència amb les reals expectatives en la vida quotidiana, que el cinema pugui tenir. I, altrament, ¿què pot haver-hi de nociu, considerant-ho científicament, en el fet que una pel·lícula com *Top Gun/Ídolos del aire* esdevingui favorita del jovent, sobretot del masculí, si justament intenta idealitzar i harmonitzar un tarannà i un comportament competitiu i agressiu, dues característiques a les quals s'han d'enfrontar normalment aquests joves en el brou social en què viuen immersos?

Els anys de la segona guerra mundial i de la de Corea donaren innumbrables pel·lícules bèl·lico-heroiques; els de la guerra freda propiciaren el subgènere d'espionatge; els períodes de crisi econòmica i moral profunda es revelen com els més adients perquè el cinema de terror es manifesti... ¿Per quin meravellós encanteri aquests temps de negres expectatives —per als joves per damunt de tot— haurien de generar un cinema basat en uns valors que, com a mínim, s'han mostrat als ulls d'aquests joves com a inoperants de cara a garantir-ne la pròpia viabilitat?

Tenen raó els educadors i els pares preocupats per la mena de cinema que es posa a l'abast dels públics en edat de formació. Però no tenen raó quan s'escandalitzen d'aquest cinema. Cal fer tot i més perquè estigui més d'acord amb els alts ideals que sostenen les seves respectives tasques. Ara bé, que tinguin en compte que el cinema només reflecteix la realitat, que les possibilitats que té d'alterar-la són tan reduïdes a curt termini com incontrolables a llarg termini. El cinema, i més

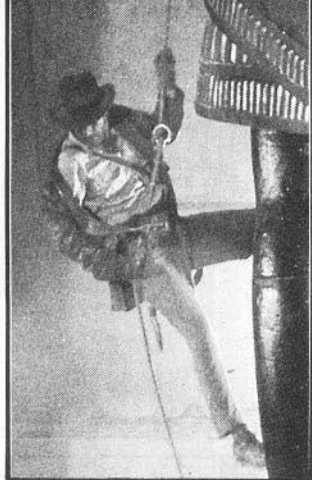


la mena de cinema de què estem parlant, s'alimenta d'aquesta realitat, la recrea, la plasma. N'esdevé, com hem dit abans, una analogia, tan mediatitzada com es vulgui, però *analogia*.

Fixem-nos per un moment en un gènere al qual encara no ens havíem referit, tot i la seva importància numèrica en els darrers anys: les comèdies d'estudiants eixelabrats i poca-soltes. La grolleria i el mal gust hi campen sense límit. El sexe n'és la principal preocupació i només sol ser eclipsat (momentàniament) per la imminència d'un examen. No res, doncs, que no pugui ser detectat en el pati, els lavabos, els dormitoris o les aules de qualsevol institució educacional del mateix tipus. Es tracta de consideracions socials, per tant, no artístiques. Convinguem, per tant, que l'únic problema d'aquestes comèdies és que la majoria puguin ser tan estúpides.

Però aquests són temps difícils per a la lírica, com diu la cançó. Ho són també, sense cap dubte, per al bon cinema, vagi dirigit a infants, a adolescents o a adults.

Ens toca, així, enfortir la nostra capacitat de destriar, de desenvolupar uns criteris — cinematogràfics, els altres ja se'ns suposen desenvolupats—, d'analitzar i de jutjar adequadament. Ens sorprendria veure com, sovint, els més joves valoren equilibradament copsant allò que necessiten i ignorant allò de què estan sobrats o no els afecta, uns productes que la nostra lectura contaminada d'adults ens fa posar dogmàticament a la pila maniqueista del blanc o el negre. Resumint: la nostra defensa enfront de determinades pel·lícules passa ineludiblement per un coneixement en profunditat del que les regeix, el com i el perquè.



CINEMA INFANTIL: DES DE L'ENSENYAMENT FINS A L'ESBARJO

per Joaquim Romaguera i Ramió*

1. El tema del cinema infantil s'ha convertit, quasi bé arreu del món, en un problema. Problema de producció, problema de distribució, problema d'exhibició, problema de públic. Que ningú no s'estranyi d'aquest afirmació que toca tots els quatre sectors afectats. I que ningú no confongui el cinema infantil, ni el juvenil tampoc, amb el cinema *apte*, amb el cinema d'un rombe, o sense rombes, tal com ens aconsellen/orienten els manaies de les televisions. Fem algunes preguntes amb punta.

¿Són aptes els telenotícies i els telediaris? Ben sovint solament són aptes per a gent feta... ¿Són sempre aptes els films de dibuixos animats i d'animació? De cap manera! ¿O és que no hi ha ideologia prou clara i diàfana dins les seves tramoies, quan no subliminal, per exemple en els famosíssims dibuixets de la casa Walt Disney? ¿O és que no hi ha violència, venjança i deshumanització/desanimalització en els seus personatges tan boniquets i simpàtics? ¿Són sempre aptes els films còmics d'en Charlot, per citar un dels més populars? ¿Voleu mirar-los amb ulls crítics, si us plau? Quin personatge, renoi!

I del cinema documental i dels reportatges que ens endossen les televisions, és que són sempre aptes? Ni de bon tros! Feu memòria i veureu com els dubtes se us acumularan, no caldria sinó!

*Escriptor i historiador cinematogràfic. Co-autor dels llibres *La historia y el cine*, *Fuentes y documentos del cine*. *La estética*. *Las escuelas y los movimientos*, *Textos y manifiestos del cine*. *Disciplinas, fuentes e innovaciones* i *El cinema a l'escola*. *Elements per a una didàctica*. Redactor i compilador dels dos volums *Catàleg de films disponibles parlats o retolats en català* (1982 i 1986).



Aquestes cinc imatges suggereixen tota una història, però a la vegada ens permeten bastir tot un «discurs pedagògic» sobre llenguatge cinematogràfic, narració visual i guió filmic, planificació i composició plàstica, gènere, etcètera. L'escola és el lloc més adient de posar-lo en pràctica

En definitiva, i sense parlar ara de l'altra gran tema que des del primer dia ha estat un problema: la *televisió infantil*. Ataquem tot seguit el punt amb què iniciem l'article.

2. ¿Per què és tot un problema el cinema infantil? En primer lloc, perquè no hi ha una audiència (demanda) suficient que vagi a les sales comercials i faci rendible el seu funcionament especialitzat i continuat en aquest tipus de films. D'aquí la raó de base que s'hagin anat tancant, una rera l'altra, a Barcelona, sales com l'Atenas, l'ABC, el Savoy, l'Atlántico..., que s'anunciaven com a «cine familiar», «cine infantil» o «cine para menores», en castellà, és clar.

En segon lloc, en minvar aquesta assistència fins a nivells improductius per als empresaris, als quals sols els interessa facturar, les distribuïdores no se senten temptades a provar sort, abandonant així la importació i, doncs, el doblatge dels films estrangers adients per a la mainada.

En tercer lloc, i com un peix que es mossega la cua, el sector productiu perd al·licient i deixa de fer films pensats per a un públic infantil, i així, la manca de producció fa que els distribuïdors rebin menys ofertes d'aquesta mena i, al seu torn, els exhibidors ja no es veuen pressionats per aquells a col·locar-los productes infantils.

Esbrinar les raons dels perquès d'aquest cercle viciós, en què tots miren com a responsables/culpables els qui tenen davant i darrera en el procés de circulació dels films, és quelcom complex i envitricollat.

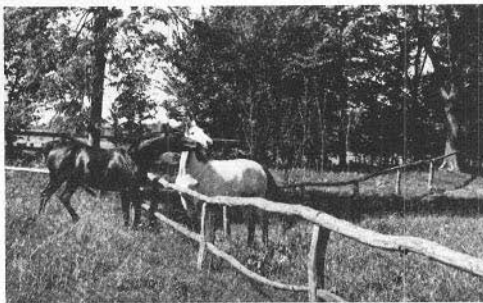
3. Les televisions programen en les hores de lleure i en els dies festius films aptes que a voltes són també infantils, d'aquí que la mainada ja veu el cinema que «els toca», i al seu torn els pares i les mares ja es queden tranquil·lets a casa perquè la quitxalla veu «pel·lis» per a la seva edat. Una altra volta, doncs, el peix es mossega

la cua, i això sense esmentar ara les llars que disposen de vídeo, que els patriarques alimenten amb «pel·lis» en castellà (oi que sí?) llogades als video-clubs pensant en la seva descendència, perquè els hem de distreure com sigui, al preu que sigui i peti qui peti.

Davant d'aquesta competència «articulada», els empresaris de cinema tenen nous arguments per no dedicar-se als menuts, puix que el «tema» (com s'estila dir avui) ja està cobert des de casa estant. I... «nar-hi nant», «nar-hi nant»!

D'altra banda, l'empatx televisiu que pateix (voluntàriament o involuntàriament?) el nen i la nena, i molt en concret en el camp del dibuix animat i per culpa de les sèries japoneses i ianquis, ha fet perdre el gust i les ganes de la mainada per assaborir/descobrir el cinema d'animació de qualitat i no vulgui saber res d'aquest meravellós gènere. Ja en tenen prou i massa, i així no els crida l'atenció eixir de la llar i anar al cinema de veritat.

4. Què cal fer, doncs? Em fa l'efecte que cal una *mobilització orquestrada* per part dels pares i les mares, de les escoles totes, dels casals de joves, dels centres cívics, dels casals de cultura, de les associacions de veïns, dels ateneus i dels cine-clubs/cine-fòrums. Una mobilització a favor del cinema a l'escola —en primera instància— i de la presència del cinema infantil en aquests centres, perquè aquest sector abundós de públic tingui el seu lloc d'esbarjo. És a dir, se l'ha d'educar des de l'escola explicant-li la imatge en general, el cinema en particular i, també, la televisió i el vídeo, sempre des d'una perspectiva pedagògica activa i críticopositiva alhora. Hem d'educar ja des de la infància sobre el macromon de les imatges (fixes i en moviment) si volem que quan siguin grans sàpiguen entendre i escollir amb criteri i responsabilitat, sàpiguen destriar el gra de la palla.



20 Paral·lelament, la societat tota ha de proporcionar espais de llibertat, espais de fruïment, espais de convivència, on el cinema tingui el seu encaix, no defugint però, quan es pugui fer venir bé, una explicació senzilla i planera, pensada i curricular, sobre el que es veurà i, més tard, sobre el que s'ha vist, com s'ha vist i que n'hem tret.

5. Seguint amb aquestes reflexions/propos-tes, em fa l'efecte que avui a Catalunya com-tem amb unes entitats que van creixent, però que

s'haurien d'estendre encara molt més i que en bona part estan especialitzades a treballar per i per a aquests objectius. Aquestes entitats po-den prestar, doncs, la col·laboració o l'ajut ne-cessari de cara a fer possible el plantejament de-cidix pel col·lectiu.

6. Finalment, proporcionar el coneixement i l'estimació de la llengua i la cultura d'aquest país és un dels objectius que ha de presidir cada dia la nostra activitat individual i grupal, des de casa estant i des de l'entitat a la qual pertanyem. En això, el cinema ens hi pot ajudar molt.

El cinema infantil no té perquè estar protagonitzat sempre per nens i nenes. És el món que s'hi reflecteix i l'esperit amb què es fan les coses el que compta per a ells i elles, i el que en darrera instància els fa connectar o desentendre-se'n



ANNEXOS INFORMATIUS



per Joaquim Romaguera i Ramió

Aquesta relació informativo-documentada de textos que poden ser d'interès i/o curiositat per als mestres, així com també per als nois i noies que se senten atrets pel món de les imatges (fixes o en moviment), no pretén d'antuvi l'exhaustivitat ni cobreix tampoc altres aspectes del món del cinema que aquí no han estat tractats, com poden ser els llibres d'historiografia, sobre gèneres, estils, escoles i moviments cinematogràfics, sobre obres i autors, sobre tècnica i tecnologia filmica, etcètera.

De tota manera, força llibres dels citats contenen un capítol bibliogràfic que poden consultar i completar i/o complementar el recull selectiu que oferim. El mateix criteri restrictiu s'ha aplicat a l'hora d'aportar revistes i monogràfics, bé perquè n'hi ha pocs o bé perquè són massa antics, criteri aquest últim que igualment ha fet eliminar bastants llibres de pedagogia filmica o de la imatge en la seva globalitat.

En general s'ha procurat que els textos anotats siguin de fàcil adquisició o, en cas negatiu, de trobar-se amb seguretat a les dues biblioteques citades.

En definitiva, hem estructurat l'apartat en tres blocs, que pensem i creiem que són els que més lliguen amb la intenció del dossier i que més han de motivar els ensenyants, en especial els qui vouldin dur a les aules pràctiques i experiències usant el film de manera profitosa, encara que les obres es visionin a través de televisors (que *no* televisió) o de magnetoscòpis (que *no* vídeo).

Finalment cal dir que hi ha títols que encara que figuren en un apartat, també podrien haver-se inclòs en un altre, d'aquí la conveniència d'una lectura conjunta de tot l'aparell bibliogràfic per a treure'n el màxim profit.

A) Biblio-hemerografia

a) Llibres

1. *Sobre la pedagogia de la imatge i els àudio-visuals en general*

ALONSO, M.; MATILLA L., *Imágenes en libertad. Comunicación visual para la escuela activa*, Editorial Nuestra Cultura, S.A., Madrid 1980, 2 volums.

Tots dos són interessants, però aquí hem de destacar el capítol 2 del volum 2, «La imagen en movimiento», que ens parla de cinema i fascinació, aproximació a l'expressió cinematogràfica, equip per a realitzar un film, una experiència d'interès, fer cinema sense cursos i cinema d'animació. Ambdós autors tenen una llarga i solvent experiència en el terreny educatiu.

BRUANDET, P., *Fotogramas*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires 1976.

Aquest llibret de 62 pàgines tracta del fotograma *in extensum*: com fer-los, com produir efectes especials i matèrics, etcètera, tot pensant en ells tallers foto-cinematogràfics. D'una gran utilitat, més si tenim en compte que pertoca al teixit bàsic d'una fotografia i del mínim d'una pel·lícula cinematogràfica: el fotograma.

FONT i SUNÉ, À.; BARTOLOMÉ i PINA, A. R., *33 tècniques. Recursos àudio-visuals*, Guix/Editorial Graó, Serveis Pedagògics, Barcelona 1985.

Un prou complet «instrument» de Guix, que ofereix un elevat nombre de tècniques repartit

des en les parts següents: imatges no projectades i experiències fotogràfiques; projeccions estàtiques de materials o documents; so: aparells, documents sonors i experiències; producció i reproducció d'imatges dinàmiques; equips, instal·lacions i documents àudio-visuals; bibliografia.

GIACOMANTONIO, Marcello, *La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona 1979.

Aquest notable llibre s'inicia amb un prefaci de Goffedo Fofi i tracta ordenadament i clara els mitjans de comunicació àudio-visuals avui, el missatge, la imatge, el so, el text, la *diatape*, el llenguatge filmic i la televisió; acaba amb cinc apèndixs tècnics i una bibliografia. Cal tenir lo en compte.

LEFRANC, R.; GUÉNOT, J.; ÉGLY, M.; DIEUZELDE, H.; VALÉRIEN, J.; MIALARET, G.; CANAC, H.; FOUQUET, M.; POLY, A.; NOZET, H., *Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza*, Librería «El Ateneo» Editorial, S.A., 1978³.

L'original data de final dels seixantes, però malgrat tot hi ha diversos capítols i molts plantejaments educatius que tracten de tècniques àudio-visuals que mantenen encara una vigència i actualitat ben aprofitades. És ja un clàssic de referència.

MALLAS, Santiago, *Medios audiovisuales y pedagogía activa*, Ediciones CEAC, Barcelona 1979.

Aquest infatigable pedagog analitza aquí, en aquest gros volum, tot el que afecta la cultura de la imatge, des de les tècniques de projecció fixa fins a la televisió, passant pel cinema de formats no industrials, els muntatges àudio-visuals, la ràdio, etcètera. Tot un manual de tècniques, llenguatges i missatges.

Ministerio de Educació y Ciencia, *Medios audiovisuales para la educación*, Comisión de Medios Audiovisuales, Secretaría General Técnica, MEC, Madrid 1981.

El volum reuneix les ponències i conclusions del I Seminari Internacional de Mitjans Àudio-visuals en el Sistema Educatiu, amb autors com Fernando Gómez Herrera, Santiago Mallas, Casas, Michael Raggett, Jean Valérien i José Costa Ribas. Interessant.

NAVARRO HIGUERA, J.; VIDORRETA C., *Iniciación a las técnicas audiovisuales*, Editorial Magisterio Español, S.A., Madrid 1974.

El fenomen dels nous mitjans de comunicació de masses, naturalesa de l'àudio-visual educatiu, descripció dels mitjans més assequibles, informació sobre altres mitjans, accessoris i instal·lacions. Aquests són els grans capítols d'aquest volum útil, clar i concís.

PORCHER, LOUIS (ed.), *Medios audiovisuales. Aplicación a la lengua, matemáticas, ciencias naturales y sociales, idiomas, plásticas y tecnología*, Editorial Cincel, Madrid 1980.

El llarg títol assenyala l'objectiu del llibre. S'hi expliquen les tècniques àudio-visuals i la seva adequada utilització, tot en un llenguatge planer i de caràcter divulgatiu. Interessant.

SANTOS, GUERRA, M. Á., *Imagen y educación*, Ediciones Anaya, Madrid 1984.

Referenciat ja en la secció sobre cine-clubs/cine-fòrums, és un llibre assagístic que mereix una lectura atenta, en especial les dues parts intitolades «Por qué» i «qué». El seu nivell no és elemental, sinó teòric i analític.

TARDY, Michel, *El profesor y las imágenes*, Editorial Planeta, Barcelona 1978.

Autor reconegut i de molt prestigi, aquest llibre és una de les seves obres més reeixides, excel·lent-ne la proposta de pedagogia dels mitjans visuals. Cal llegir-lo sense excuses.

2. Sobre educació cinematogràfica

AGEL, H. i G., *Manual de iniciación cinematográfica para clases de Bachillerato Superior y Curso Preuniversitario*, Ediciones Rialp, Madrid 1958.

En realitat el títol original és *Précis d'initiation au cinéma* i és un dels llibres més clàssics en l'àmbit pedagògic. La seva primera part explica com es fa un film (producció, guió tècnic i rodatge) i la segona, el cinema: un medi d'expressió (muntatge, els grans creadors, els gèneres, la novel·la i el cinema, el teatre i el cinema, i l'avantguarda); el volum es clou amb una tirallonga de fitxes filmogràfiques. En definitiva, un text que com a metodologia encara ens serveix, en especial el llarg capítol que descriu els gèneres.

ALVEAR, E.; GÓMEZ, M. del C.; SÁNCHEZ P. i A., *Cine para las aulas. Guía práctica de trabajo en el Area de Imagen. Ciclos Medio y Superior*, Consejería de Educación y Juventud/Comunidad de Madrid-Servicio de Educación/Ayuntamiento de Madrid, Madrid 1985.

Aquest quadern és la plasmació d'un taller de cinema i il·lustra sobre com preparar un rodatge, com realitzar-lo i com dur a terme la projecció del film, tot a base de sessions pràctiques i visualment entenedores.

BALLÓ, J.; ESPELT R.; LORENTE-COSTA, J., *Conèixer el cinema*, Departament d'Ensenyament, Secretaria General, Generalitat de Catalunya, Barcelona 1985.

Volum altament atractiu tant en l'aspecte visual com en el seu plantejament didàctic, ja que introdueix el cinema directament, mitjançant el film acabat i la seva anàlisi, sense que en aparença disposem d'un coneixement previ de com s'ha fet. Això és el que constitueix la segona part del llibre, «escriure imatges»; a continuació es passa a la realització pròpiament dita i després es descriu la combinàtoria d'imatges i sons; finalment trobem un capítol bàsic per al que ens interessa, intítulat «A la recerca de l'espectador». Mercès a la posada en pàgina i als arguments/explicacions que s'hi donen; aquest llibre en català és el primer que acara el fenomen filmic en la seva globalitat a partir d'una concepció educativa ben actual i seriosa.

BORRÀS, H.; COLOMER, A., *Arte y técnica de filmar*, Editorial Bruquera, Barcelona 1981 (2ª ed.).

El seu subtítol assenyalava clarament els límits del llibre: «Desde la elección de la cámara super 8 hasta la sonorización de su propia película». Convé disposar d'un manual d'aquesta mena, si volem seguir fil per randa el procés: el format, el material verge, la filmadora, els accessoris, la filmació, la il·luminació artificial, els trucatges i la titulació, el llenguatge cinematogràfic, el document, la ficció, els aparells de muntatge, la projecció i la sonorització.

CAPARRÓS, J. M., *El cine: padres y adolescentes*, Editorial Fert, Barcelona 1978.

Pensat per a l'educació dels nois i noies, el llibre enfoca el fet cinematogràfic de cara als pares i educadors, perquè tinguin present els va-

lors del film, el cinema com a art, la seva influència i els continguts. La preocupació de l'autor per a establir un model de «curs de formació cinematogràfica» es un dels aspectes remarcables del volum.

FERNÁNDEZ, IBÁÑEZ J.J.; DUASO, M.D., *El cine en el aula. Lectura y expresión cinematográfica*, Narcea, Madrid 1982.

Els autors pertanyen a l'equip «Audiprol» de l'ICE de la Universitat de Santander i estructuren el seu llibre a base de blocs: el missatge en forma d'història, de la idea a l'argument, de l'argument al guió tècnic, el guió tècnic, el rodatge, el muntatge i el so. La unió d'esquemes i pràctiques pedagògiques fan que es pugui passar de la teoria a la pràctica d'una manera ben articulada i operativa, cosa fonamental a l'hora d'explicar i/o de dur el cinema a les aules.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C., *Iniciación al lenguaje del cine*, Dirección General de Cinematografía, Ministerio de Cultura, Madrid 1979.

Volum que formà part de la «Campaña Nacional de Iniciación al Cine para niños y jóvenes» dins l'Any Internacional del Nen. El quadern ens parla dels elements per a fer cinema, de l'escriptura cinematogràfica, del cinema com a narració, de les persones que fan el cinema i finalment de l'anàlisi d'un film. Tan elemental com divulgatiu.

FLORES AUÑÓN, J. C., *El cine, otro medio didáctico. Introducción a una metodología para el uso del cine como fuente de las Ciencias Sociales*, Editorial Escuela Española, Madrid 1982.

El cinema, testimoni del món contemporani; el cinema aplicat a la pràctica escolar; exemples pràctics i una extensa relació de films per termes majors constitueixen els capítols del llibre, molt útil gràcies a les anàlisis que fa de films concrets, als temes classificats i a l'esquema metodològic bàsic sobre el qual s'assenta la proposta didàctica.

LAMET, P. M.; RÓDENAS, J.M.; GALLEGO, D., *Lecciones de cine*. Volum I: *Introducción y teoría*; Volum II: *Historia, estética y sociología*, Ediciones Mensajero del Corazón de Jesús, Bilbao 1968.

Aquest parell de volums tingueren un enorme predicament quan apareguen, i en veritat és

una llàstima que no s'hagin reeditat. El gran nombre d'exercicis que acompanya cada capítol permer dur a la pràctica escolar tots els aspectes sota els quals es considera el complex i variat món del cinema. A tenir en compte.

LUNDERS, Leo, *Los problemas del cine y la juventud*, Ediciones Rialp, Madrid, 1957.

Aquesta introducció als problemes del cinema i de la joventut interessa perquè no sols ens parla dels nois i de les noies davant el cinema, sinó àdhuc de l'educació cinematogràfica i del cinema infantil, així com de les sessions que cal organitzar i com s'han d'orientar pensant en aquest sector del públic. Encara que amb uns anys a l'esquena, el llibre mereix un cert crèdit.

ORTEGA CAMPOS, Ignacio, *El cine en la escuela*, Librería «León Felipe», Linares 1980.

Si, com es diu, cada mestre té el seu mètode, aquest quadern és el fruit de la tasca meritòria d'un professor que pel seu compte estableix una manera d'explicar el cinema a les aules: el cinema és un art, els materials filmics, el cinema, són escriptura, el cinema és narració; les persones que fan possible el cinema, la disposició dels elements filmics i com classificar un film. I tot això acompanyat d'un bon nombre d'activitats pràctiques que desenvolupen tots els temes tractats.

PABLOS PONS, Juan de, *Cine didáctico. Posibilidades y metodología*, Narcea, Madrid, 1980.

El llibre s'estructura així: el llenguatge cinematogràfic, el cinema didàctic, la programació sobre l'ensenyança del cinema, la investigació experimental i resultats de l'experimentació realitzada pels professors. Tan concís com senzill per a treballar-lo.

PORTER i MOIX, Miquel, *Cinema per a infants*, Nova Terra, Barcelona 1963.

Amb dibuixos de Jesús Cuixart, aquest llibret ha estat una de les eines més usades a les escoles a l'època. Primer perquè era en català (tot i que n'existia una versió en castellà) i segon perquè no n'hi havia cap més que proporcionés el mínim que cal saber per a explicar als menuts les coses que han de conèixer del film i del cinema per a entendre'l més i millor.

REY i RIOCABO, L.; MAQUINAY i POMÉS, A., *Cinema a l'escola. Materials de treball*, 2 volums, Casal del Mestre de Santa Coloma de

Gramenet (Barcelona), 1982 i 1984.

Santa Coloma de Gramenet (Barcelona), 1982 i 1984.

El primer volum és en castellà, el segon ja és en català. En el primer es descriu allò que necessitem per fer cinema (de l'idea al guió, la tècnica i el llenguatge cinematogràfic), l'estructura narrativa, els personatges, l'espai i el temps filmic. En el segon se'ns parla dels orígens del cinema, dels materials, de les persones que fan cinema, dels efectes (visuals i sonors), el muntatge, el cinema d'animació i de la indústria cinematogràfica.

En fi, dues eines escolars ben apamades i explotades a les aules, ja que aquests quaderns són el resultat de força anys d'ensenyar cinema a l'escola i de practicar-hi a classe.

ROMAGUERA, J.; RIAMBAU, E.; LORENTE-COSTA, J.; SOLÀ, A., *El cinema a l'escola. Elements per a una didàctica*, Eumo Editorial, Vic 1986.

Es tracta d'un intent de bastir una metodologia que posi al dia totes les anteriors metodologies «ortodoxes» conegudes; és a dir: una manera ordenada, interdisciplinària i completa d'explicar als mestres com explicar cinema a l'escola i de com practicar-lo a les aules, gràcies als exercicis que sobre el procés del film i generals contè, barrejats amb el text i les il·lustracions. Tot plegat configura una lectura polisèmica del fet filmic i del món del cinema en la seva globalitat.

STORCK, Henri, *El cine recreativo para espectadores juveniles*, UNESCO, París 1951.

Encara que un xic vell, aquest volum tracta molt bé el cinema per a la joventut, la seva influència sobre aquest públic, el tipus de produccions que li escauen i la difusió dels productes resultants.

3. Sobre cine-clubs/cine-fòrums

ALCOVER IBÁÑEZ, N.; URBEZ CASTELLANOS, L., *Introducción a la lectura crítica del film*, Ediciones Don Bosco, Barcelona 1976.

El mètode d'anàlisi que els autors proposen és una forma pedagògica «de veure la realitat amb la finalitat d'interpretar-la objectivament i de valorar-la subjectivament» (sic). El breu volum (40 pàgines) es divideix en dues parts: (1)

pressupostos metodològics de la lectura crítica i (2) lectura concreta del film. Triat i garbellat, pot servir per treure el suc d'una projecció.

COTTA, Renzo, *El cine-forum*, Ediciones Don Bosco, La Paz 1977 (2ª ed.).

Aquest llibret de 79 pàgines és un poc pedestre, però malda per posar una mica d'ordre a la qüestió: utilitat i finalitat del cine-fòrum. El seu voluntarisme arriba al punt d'exposar *cinc* obreccions al cine-fòrum i llurs solucions. Finalment explica els *vuit* esquemes per a conduir un cine-fòrum; aquesta part demostra les possibilitats d'acabar la pràctica cine-clubista.

Dossier cine para niños. «Relación de films y distribuidoras a los que pertenecen, agrupados por ciclos y formatos (16 y 35 mm), que pueden programarse como tales o en forma aislada en sesiones de cine-forum para las etapas de 1º y 2º de E.G.B.» Obras Sociales, Servicio de Actividades Culturales, Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, Alicante, s.d.

Aquest document, que ja té alguns anys, vistots els títols que referencia, car no duu enlloc la data de publicació, l'esmentem aquí perquè orienta d'una manera senzilla com estructurar una programació per als nivells assenyats.

FERRÉS, Joan, «Metodología del cine-forum», a *Iniciación al cine*, Ediciones Don Bosco, Barcelona 1981, pp. 71 a 78.

El nostre col·laborador Ferrés dedica unes pàgines del seu volum a explicar-nos una metodologia per al cine-fòrum i alguns exemples d'aplicació del mateix, tot partint de la proposta formulada per Alcover/Urbez abans citada.

FREINET, Célestin, «Cine-clubs i tele-clubs» i «Cine-clubs i expressió lliure», a *Les tècniques àudio-visuales*, Editorial Laia, Barcelona, 1974, pp. 93 a 104.

Volum molt irregular, aplec de textos no tots interessants —alguns ens cauen massa lluny—, que conté aquest parell d'articles sobre el tema que ens ocupa; en el segon, Freinet ens explica una experiència viscuda per ell amb un públic infantil que treballà amb dibuixos els films visionats.

GARMENDÍA DE OTAOLA, Antonio, *Educación cinematográfica. Guía práctica para cines y*

cine-clubs, El Mensajero del Corazón de Jesús, Bilbao 1959.

Aquest volum es el precedent de la guia de Porter-Monterde-Riambau del 1976. A banda de l'aspecte informatiu sobre la «doctrina catòlica i pontificia de l'educació cinematogràfica», les seves pàgines ens ofereixen una àmplia bibliografia i una extensa guia de films disponibles els anys cinquanta. Cal tenir-lo en compte, si més no per l'aspecte documental. El seu autor engiponà el 1960 un nou volum sota el títol *Enquiridión cinematográfico pontificio. Guía práctica para cines y cine-clubs. Doctrina de la Santa Sede: 1909-1960*, que no hem vist.

GUTIÉRREZ, D.-J. A., *Cine-Forum. Teoría y funcionamiento*, Claret Films, Madrid 1980.

Aquest llibre actualitza tot el que s'ha escrit fins al moment pel que fa a metodologia crítica del cine-fòrum i a funcionament pràctic, aporta les guies i qüestionaris que han fet escola, parla del responsable-director de l'activitat, així com dels menors i adolescents davant el cine-fòrum. És recomanable.

HERNÁNDEZ MARCOS, J. L., *Los niños van als cine*, Editorial Alameda, Madrid 1968.

És un llibret de 48 pàgines que ens parla del cinema des de la perspectiva que aquest sigui utilitzat pels menors d'edat, tant per a l'esbarjo com per a la formació; al·ludeix també al cine-clubs infantils com una manera de vehicular el medi i llurs continguts.

HERNÁNDEZ MARCOS, J. L.; RUIZ BUTRÓN, E.A., *Historia de los cine-clubs en España*, Dirección General de Cinematografía, Ministerio de Cultura, Madrid 1978.

El llibre fa un repàs cronològic descompensat i massa «centralista» del naixement i evolució del cine-clubisme a l'Estat espanyol. No és cap bona història, però conté dades que poden interessar a qui plagui dedicar-se a aquest camp.

MICÓ BUCHÓN, J. L., *Cine-forum. Para que el cine sea formativo*, Ediciones Stvdivm, Madrid y Buenos Aires 1957.

Aquest llibre es preocupa, des de la vessant catòlica de l'ensenyament del cinema, de destacar els valors del film i de plantejar el cine-fòrum com un mitjà de fer feina positiva, útil, educativa. Opinem que per a «muntar» un present cal

26 abans «desmuntar» un passat, i això passa per conèixer-lo.

PÉREZ LOZANO, J. M., *Formación cinematográfica. Metodología del cine-forum*, Juan Flors Editor, Barcelona 1959.

L'autor és un dels «pares» del cine-clubisme a l'Estat espanyol. El seu llibre ens parla de la psicologia de l'espectador, de l'estètica del film, de la cultura cinematogràfica, dels mitjans per a la formació de l'espectador, capítol aquest on ja introdueix el cinema a l'escola i els cine-clubs; tot seguit tracta del cine-fòrum i de la seva metodologia. El llibre es clou amb una sèrie d'apèndixs sobre el llenguatge elemental del film, la programació dels cine-clubs, els models dels seus estatuts i les normes legals vigents a l'època, i acaba amb catorze esquemes de fils per a cine-clubs. Tot i els anys transcorreguts, el volum mereix ser llegit.

PORTER-MOIX, M.; MONTERDE, J. E.; RIAMBAU, E., *Cine en España. Una guía informativa*, Ediciones Don Bosco, Barcelona 1976.

Encara que té deu anys, el volum informa dels films llavors existents al mercat agrupats per temes majors i per cicles d'autors, així com dels curt-metratges que es podien exhibir, dels llibres que es trobaven i de les revistes que s'editaven. La part temàtica (la més valuosa i extensa), la podeu trobar més actualitzada en la revista *Diagroup*. Amb tot, com a guia orientativa i estrictament informativa encara és útil.

SANTOS GUERRA, M. A., «El cine-forum y su metodología» i «Esquemas para el análisis de un film», a *Imagen y Educación*, Ediciones Anaya, Madrid 1984, pp. 243 a 263.

D'aquest important volum referenciem aquí els dos capítols que parlen d'aquesta activitat. L'autor ho fa d'una manera concisa i ordenada, sintètica i descriptiva; aporta força tècniques per a l'anàlisi d'un film i esquemes de treball. Paga la pena tenir present aquestes pàgines.

SERRA i ESTRUCH, J., «El film com a centre d'activitats» i «El cinema, mitjà de formació social», a *Cinema formatiu*, Editorial Nova Terra, Barcelona 1969, pp. 161 a 195.

El volum, encara que no gaire ben estructurat, és concebut bàsicament com un manual d'educació cinematogràfica; posa l'èmfasi sobre el món infantil. Els dos capítols que asse-

nyalem parlen precisament de l'ús del cinema i del film en concret a mans de monitors-pedagogs, i de la realització de cine-fòrums infantils, capítols que són complementats per una sèrie d'apèndixs força instructius.

Anteriors a aquest volum són el llibret *Tres sagas de Rosa María* (un model de fitxa filmogràfica publicat per Infantil Films, S.A./Institut Municipal d'Educació de Barcelona, 1966) i el manuscrit mecanografiat *Introducció al cinema. Comprensió i valoració de l'obra cinematogràfica*, que optà al Premi «Antoni Balmanya» 1967, guardó que obtingué l'any següent amb *Cinema formatiu*.

WATSON, Nora, *Elementos para un cine-debate*, Dirección Central de Cine y Teatro A.C.A.; Buenos Aires 1957.

Aquest llibre ens parla, en la seva primera part, d'educació cinematogràfica (cine-clubs, conferències, cursets, bibliografia, cinema-debats); en la segona es dedica a tractar aspectes de tècnica i llenguatge cinematogràfics, i en la tercera retorna al cinema-debat: com es realitza, com cal conduir-lo, assaigs i propostes.

b) *Revistes i monogràfics*

Informes y documentación: Fuentes de producción y documentación sobre cine en España, a «Anthropos. Revista de documentación científica de la cultura», núm. 59, Barcelona, 1986, pp. 53 a 63.

Malgrat tractar-se d'un informe prou recent, ja conté desfasaments que limiten la seva utilitat; amb tot, mereix ser tingut en compte.

«Butlletí de mestres». Òrgan d'informació i difusió educativa de la Direcció General d'Ensenyament Primari (Gabinet d'Ordenació Educativa), Secretaria General del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

L'actual tercera època que hem consultat conté articles escadussers sobre el particular, si bé prestant més atenció al vídeo a l'ensenyament i a experiències de vídeo-realització a l'escola més que no pas al cinema.

El Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet té editats una colla de dossiers del Grup

de Cinema a l'Escola (que comanden Lluís Rey i Aurora Maquinay, autors dels dos volums *Cinema a l'escola. Materials de treball*, citats), com ara els dedicats a «Los géneros cinematográficos», «El realismo» i «El romanticismo», així com un sobre «Utilització del cinema a l'escola». També són de destacar els materials elaborats pel Grup de Treball «Recursos pedagògics per a la catalanització», sobre films recents, així com uns monogràfics també sobre films de cara als «Programes de dinamització cultural i pedagògica». En fi, un conjunt de materials que a mesura que passen els anys i es fa feina constitueix avui una experiència pionera exemplar, una font documental valuosa i una línia educativa que recomanem per la seva operativitat del tot demostrada.

El niño y el cine és el títol del dossier central de la desapareguda revista «Cinema 2002» (núm. 545, Madrid, setembre del 1979), que tracta el cinema per a menors, el posa en qüestió, inclou articles que ens forneixen idees de reflexió i experiències recents, acabant amb una bibliografia bàsica i classificada per a la formació cinematogràfica a cura d'Esteve Riambau. Parcialment recomanable.

«Cinevídeo 20. Revista mensual profesional de los medios audiovisuales». Publicada a Madrid, ens permetem recomanar-la perquè la part no tant tècnica-professional ha d'interessar els mestres que vulguin estar al dia en l'evolució de les noves tecnologies en el camp de les imatges, en especial del vídeo i la televisió, així com d'aspectes del cinema que sovint negligeixen les altres revistes de cinema més convencionals.

«Cine y más. Revista mensual de información y crítica, medios audiovisuales y de comunicación social».

Editada a Madrid en col·laboració amb el Centro Español de Estudios Cinematográficos y de Medios Audiovisuales, és bàsicament una publicació informativa i amb voluntat de servir la documentació de base amb la màxima pulcritud. A banda dels seus criteris cinèfils, estètics i morals, que a voltes no solen coincidir amb determinades postures més cultes i/o obertes, la veritat és que es pot recomanar per la seva utilitat informativa.

Meravellós i fràgil cinema és el títol del número

76 d'«El Correu de la Unesco» (Barcelona, setembre de 1984).

Cal recomanar tothora aquesta publicació, i en especial l'edició catalana. Aquest exemplar és un calaix de sastre que recull una colla d'articles de països d'arreu del món i que ens parlen d'allò de què la premsa d'aquí mai no diu res. Són reflexions que ens ajudaran a resituar conceptes i a conèixer realitats que ens poden servir d'exemple.

«Cuadernos de Pedagogía. Revista mensual de educación».

Editada a Barcelona, coneguda per tot ensenyant, ha publicat un parell de números que intitulà talment «Cine y Educación». En el de febrer del 1978 (núm. 38) hi col·laboraren Miquel Porter-Moix, sobre l'ensenyament del cinema, pel cinema i amb el cinema; s'hi reproduïen les conclusions del I Simposi d'Estudis Cinematogràfics (juny del 1976); el COLDI (se'n parla com a un instrument per a l'ús de la imatge); Pere-Lluís Cano-Alonso sobre una experiència de didàctica cinematogràfica, i acaba amb algunes indicacions útils i una bibliografia bàsica per a la formació cinematogràfica a cura d'Esteve Riambau (l'original que més tard publicà «Cinema 2002»).

En el de març del 1982 (núm. 87) els col·laboradors són: Juan Antonio Pérez-Millán, que ens parla que cal anar cap a una nova pedagogia de la imatge; Luis Matilla, sobre tallers de creativitat; Ramon Rull i Anna Solà, sobre les possibilitats de la imatge a l'escola; José-Enrique Monterde i Marta Selva, sobre el cinema com a matèria interdisciplinària; Adolfo Bellido, sobre el cinema com a matèria interdisciplinària; Adolfo Bellido, sobre com entendre i estimar el cinema, i l'Escuela Municipal de Cine de Salamanca sobre els recursos pràctics per a una programació. A banda d'aquest parell d'exemplars, «Cuadernos de Pedagogía» inclou de tant en tant algun article sobre el món de les imatges en moviment i també sobre fotografia. Crec que no cal que la recomanem, tot i que ens estimariem més llegir-la en català.

«Diagroup. Audiovisuales y Educación», Ediciones Don Bosco-EDEBÉ, Barcelona, 1981 (núm. 1-1985), (núm. 20).

El nostre col·laborador Joan Farrés formà part del seu Consell de Redacció. Revista d'ac-

tualitat sobre la comunicació, la tecnologia, les tècniques d'expressió, informàtica, experiències i consultes, novetats, notícies i documentació, tot un llarg i ambiciós programa temàtic que acomplí a bastament, ha oferit dossiers informatius molt útils i complets i ha fet de la publicació una revista a llegir, i alhora una eina de treball que tot sovint et veus en la necessitat de consultar (llibres sobre àudio-visuals, cicles temàtics cinematogràfics i musicals, àudio-visuals didàctics). És una llàstima que l'hagin fet desaparèixer. Amb tot, la col·lecció dels 20 números no farà mai cap nosa en les biblioteques dels centres d'ensenyament i dels mestres sensibilitzats pels àudio-visuals.

Drac Màgic. Espectacles juvenils. Cooperativa

Promotora de Tècniques Àudio-visuals. Carrer de València núm. 248 (principal). 08007 Barcelona (telèfons: 251 92 39/215 94 04).

Aquests grup de treball dedicat a la pedagogia del cinema i de la imatge en general, a banda d'altres possibilitats d'intervenció en el terreny de l'ensenyament, edita cada any unes fitxes que acompanyen els films que integren els cicles i els cursets. Són, en una línia diferent de les del Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet, també prou interessants i útils com a model i com a font informatiu-crítica.

«Guix. Elements d'acció educativa», és una revista creada l'estiu del 1977 que conté sovint una secció sobre mitjans àudio-visuals. L'atenció es posa normalment sobre el cinema infantil (Drac Màgic), el d'animació i de dibuixos animats (Jordi Artigas), els muntatges i materials (estris) àudio-visuals, la fotografia, la televisió i el vídeo a l'escola. Fins i tot *El recull* de «Guix» (una extensió de la revista) inclou algun article o comentari que toca els nostres interessos.

Hem de recomanar el núm. 53 (març del 1982), intitulat «Àudio-Visuals», que reproduïx una taula oberta sobre mitjans àudio-visuals i educació; un article d'Àngel Font sobre el mitjans àudio-visuals a l'escola, avui; un de Manuel Balaguer i Julià sobre l'aprenentatge de la lectoescriptura de la imatge; un d'Hèctor Duarte, Montse Navarro i Xavier Roca sobre el vídeo a l'escola; de Drac Màgic sobre el cinema com a centre d'interès, i un d'Antoni Bartolomé sobre muntatges àudio-visuals. El monogràfic es clou amb una bibliografia sobre mitjans àudio-visuals i educació.

«Jornadas sobre la comprensión del cine por los niños» és el títol del document núm. a-31 publicat per l'ICE de la Universitat de Barcelona el maig de 1974, 76 p.

Inclou les ponències, signades per Vicente Benedito, Enrique Torá, Miquel Porter-Moix, SOAP, Rossend Domènech, Santiago Estaún, Marcel Desvergne i Jacques Verdugies, Josep Serra-Estruch i Miquel Siguan. Irregular, com solen ser totes les «jornades», però amb algun article que ens pot servir.

«Medios Audiovisuales + Vídeo. Revista iberoamericana de comunicación».

Aquesta ja un xic veterana publicació de Madrid, que acaba d'incorporar en el seu anagrama el vídeo amb caràcters ben grossos, manté la seva estructura habitual de notícies i reportatges, cinema i televisió, so i noves tecnologies, anàlisi i reflexions, biblioteca i convocatòries.

Malgrat no ser gaire bonica de presentació ni fer-se agradable la seva lectura, ja que és lletjota, conté força documentació de primera mà que convida a prestar-hi alguna atenció un número sí i l'altre també.

«Papers de Batxillerat». Aquest òrgan que edita o editava la Direcció General de Batxillerat de la Generalitat de Catalunya, cal tenir-lo en compte de la mateixa manera que recomanàvem «Butlletí de mestres». El núm. 10 de febrer del 1986 sembla ser el darrer aparegut.

«Anem al cinema» és el títol del dossier que publicà «Papers de Joventut» el gener del 1984 (núm. 15). Conté articles prou marxosos de Nicolás Lorite, Quim Casas, Toni Puig i José-Enrique Monterde, que ens parlen dels gèneres de sempre, de temes d'actualitat, del cinema com a esbarjo positiu i de com muntar sessions de cine-club i amb vídeo.

«Utilitzem els àudio-visuals» és el títol del monogràfic del número 39 de «Perspectiva Escolar» (novembre del 1979), on Ana-Maria Roig ens parla de les tècniques àudio-visuals a l'àmbit de l'escola, Llorenç Guash de treballar la imatge, Anna Carrió de la diapositiva a l'escola, Joaquim Franch de la lectura de la imatge a la classe (experiències) i Antoni Cuadrench del fet que les ajudes tècniques per a l'educació... encara són una utopia. Amb anterioritat (núm. 31, gener del 1979), «Perspectiva escolar», de-

dicà un monogràfic a «La televisió i el nen», el qual citem aquí també pel seu interès i arrodoniment sobre aquest «problema» irreversible i imparabile. Igualment hem de recomanar als interessats en els nostres temes i en les nostres preocupacions educatives en el terreny que ens ocupa de consultar l'índex temàtic de «Perspectiva escolar» (núm. 100, desembre de 1985), car hi trobarem les seccions *Mètodes i tècniques d'ensenyament* i *Activitats dels nens*, on sovintegen les referències a articles sobre els audiovisuals, cinema, ràdio i televisió.

«Reforma de la escuela. Revista de práctica escolar» és una publicació barcelonina que malauradament ha deixat d'aparèixer. El gener del 1981 (núm. 25) incloïa una secció intitolada «Cambiar la escuela», on trobem un article de Josep Maria Baget-Herms sobre els dibuixos animats a la televisió i un altre de Michel Brossards i Marie Dopffer sobre el nen i el cinema, tots dos de bon llegir i seriosos.

B) Entitats de serveis

a) Biblioteques

Dues són les que tenim a la ciutat de Barcelona especialitzades en cinema:

Biblioteca del Cinema Delmiro de Caralt, carrer de Muntaner, núm. 260 (entresol tercera), 08021 Barcelona (telèfon: 200 67 67). Té més de 60 anys d'existència i és una de les més importants d'Europa. Més de bo ja no es pot dir.

Biblioteca de Cinema de la Generalitat de Catalunya, Servei de Cinematografia, Rambla de Catalunya, núm. 81 (principal), 08008 Barcelona (telèfons: 215 54 50 / 215 56 55). Ha incorporat els fons de CO.CI.CA (Porter Llibres) i els que hi havia de la Secció de Cinema «Fructuós Gelabert» (Diputació de Barcelona). Comença ja a tenir cara i ulls.

b) Llibreries

A la ciutat de Barcelona, n'hi ha algunes d'especialitzades, com ara la de la família Senrinyà, al carrer d'Aribau, núm. 114 (botiga), 08011 Bar-

celona (telèfon: 254 96 33), la més veterana de totes; «El Espectador», de Manuel Ferrer, al carrer de Consell de Cent, núm. 475-bis (botiga), 08013 Barcelona (telèfon: 231 65 16), força ben dotada; «Movie's», al carrer de Còrsega núm. 399 (botiga), 08037 Barcelona (telèfon: 217 70 39), dedicada al col·leccionisme cinematogràfic; «Celuloide», al carrer de la Cera núm. 12 (botiga), 08001 Barcelona (telèfon: 241 90 91); «Cinelàndia», de Josep Maria Alvarez, al carrer de la Diputació, núm. 115 (botiga), 08015 Barcelona (telèfon: 323 20 33), llibreria que pensa en el col·leccionista de cinema.

c) Serveis pedagògics

A banda que existeixen entesos i professors que poden fer xerrades, presentacions i col·loquis, o donar algun curset específic, hi ha dues entitats que tenen experiència en aquest terreny:

Drac Màgic. Cooperativa Promotora de Tècniques Àudio-Visuals, carrer de València, núm. 248 (principal), 08007 Barcelona (telèfons: 215 92 39 / 215 94 04), cinc dies matí i tarda.

És l'entitat privada amb més anys a l'esquema en pedagogia cinematogràfica i en imatge en general, en especial per a nois i noies d'EGB, BUP i COU. Pot impartir les classes o lliçons tant en català com en castellà.

Federació Catalana de Cine-Clubs, carrer d'Enric Granados, núm. 125 (principal primera A), 08008 Barcelona (telèfons: 237 74 31 / 237 76 01), cinc dies al matí.

La seva llarga i extensa experiència en el sector cine-clubista l'ha capacitada per a muntar sessions de cine-club/cine-fòrum i facilitar, si s'escau, l'organització de cursos cinematogràfics. Treballa només en català.

d) Serveis tècnics

És freqüent de veure que hi ha interès a muntar alguna(es) sessió(ns) de cinema, però a voltes hom s'ofega perquè no disposa de projector, pantalla i altaveus. Aquest tipus de servei el fan a casa nostra.

Federació Catalana de Cine-Clubs (vegeu apartat c)

Nick. Serveis de Cinema-Vídeo
(Sr. Pere García i Plensa)
Carrer de Galileu, núm. 155 (principal primera), 08028 Barcelona (telèfon: 339 73 24).

Miquel Díaz. Serveis d'Àudio-Visuals
Carrer de Nicaragua, núm. 143-145 (local 2),
08029 Barcelona (telèfons: 230 33 03 / 230 33 04).

Sr. Antoni Escuté i Cusidó
Plaça del Canonge Rodó, núm. 6, 08026 Barcelona (telèfons: 225 29 30 / 246 30 51).

Sr. Lluís Oliva i Sala
Carrer de Rossend Nobas, núm. 17-19 (sobretàtic), 08018 Barcelona (telèfon: 232 66 30).

e) *Distribució de films*

Aconseguir els films en el format desitjat, saber on es troben, trobar qui pot orientar sobre títols, cicles, temes, autors, gèneres i nacionalitats és quelcom que a voltes també ofega qui no ho té per la mà. Aquests serveis els fan:

Federació Catalana de Cine-Clubs

Disposa de films i en conveni en tots els formats (35, 16, S-8 i 8 mil·límetres, així com alguns vídeos), tant en català com en castellà. Té editats una colla de catàlegs informatius i, periòdicament, els seus membres federats reben les

ofertes i novetats que es van aconseguint i posant en circulació. (Vegeu apartat c).

Distribucions Imatge
Carrer de València núm. 248 (principal), 08008 Barcelona (telèfon: 216 00 04).

Especialitzats en material infantil i juvenil, en 35 i 16 mil·límetres, tant en català com en castellà.

Alba Molas. Serveis Cinematogràfics
Plaça de Gal·la Plàcidia, núm. 1-3 (escala B, 10è primera), 08006 Barcelona (telèfon: 218 19 40).

En 16 mil·límetres hi ha tres distribuïdores comercials que s'hi dediquen:

Profilmar: Plaça del doctor Josep Letamendi, núm. 29 (baixos), 08007 Barcelona (telèfon: 323 11 12): També treballa en 35 mm.

Sant Pau Films: Via Laietana, núm. 38 (botiga), 08003 Barcelona (telèfon: 310 12 54).

Veloz Films: Ronda de la Universitat, núm. 7 (primer tercera), 08007 Barcelona (telèfon: 301 91 41).

En 35 mil·límetres n'hi ha moltes, de distribuïdores comercials; no en volem destacar cap i remetem els qui busquin informar-se més i millor a l'oficina de la Federació Catalana de Cine-Clubs.



La joventut a la Catalunya dels 80 *què passa?*

Materials de joventut és una col·lecció que recull les aportacions més interessants en l'àmbit juvenil a Catalunya. Un espai de recerca i debat. Una eina bàsica per als que treballen amb els joves.



Diputació
de Barcelona

DEL 21 DE GENER
AL 29 DE MARÇ
DE 1987

PALAU
DE LA VIRREINA
RAMBLA, 99

HOMENATGE A BARCELONA

LA CIUTAT I LES SEVES ARTS. 1887-1930



Ajuntament de Barcelona

BIOLOGIA HUMANA

L'OBSERVACIÓ DEL CREIXEMENT I EL DESENVOLUPAMENT FÍSIC A PARTIR DE L'ESTUDI DE L'APARELL LOCOMOTOR

Introducció

Cal fer amb més precisió l'estudi del cos humà al cycle superior d'EGB.

També és cert que de les tres funcions de l'organisme (nutrició, relació i reproducció), costa trobar exercicis pràctics que ajudin a entendre més els continguts de la funció de relació. Per això he triat aquest tema del creixement, perquè generalment es treballa a les escoles a partir de les observacions de les plantes i poques vegades en el camp de les observacions dels animals.

Per una altra part, la paraula créixer és utilitzada freqüentment en formulacions com aquestes en el món escolar: «Aquest noi no creix» o «Aquesta noia no para de créixer».

Desenvolupament del tema

El guió del contingut del tema per realitzar és:

Aparell locomotor

1. Aparell locomotor passiu: ossos i cartílags.
2. Les articulacions.
3. Aparell locomotor actiu: els músculs.
4. El tendons.

El creixement

1. El creixement.
2. Evolució general del desenvolupament físic.
3. Indicadors del creixement i del desenvolupament.
4. Factors que influeixen el creixement.

A continuació proposo alguns conceptes, amb la llista de les possibles activitats que es poden realitzar, així com també l'objectiu de cada una de les activitats.

Conceptes	Activitats a realitzar	Objectiu de l'activitat
L'aparell locomotor permet a l'ésser humà actuar en el medi que l'envolta, canviar de lloc i influir sobre l'ambient.	Fer una llista de les coses que es poden fer amb la mà.	Observar la quantitat de moviments o accions que pot fer la mà.
L'aparell locomotor és passiu en la part d'ossos i cartillags que formen l'esquelet i que estan units per articulacions.	Palpar amb la mà dreta els ossos del vostre membre superior esquerre. Observar les extremitats superiors i inferiors.	Coneixement del propi cos.
L'aparell locomotor és actiu perquè els músculs en contraure's mouen l'esquelet pels seus punts d'articulació.	Fer igual amb els músculs.	Coneixement del propi cos.
Una articulació és la unió de dos o més ossos. Són de tres classes: fijos, semimòbils i mòbils.	Dibuixar amb precisió els tres tipus d'articulacions.	Precisar a través d'un dibuix.
Els ossos, òrgans en aparença morts, són en realitat vius.	Mesurar l'alçada de tots els alumnes de la classe. Fer-ne un gràfic. Parlar de quan eren petits.	Mesurar. Observar la diversitat de creixements.
Els ossos es poden classificar segons diversos criteris.	Observar la mà. Calcar alguns tipus d'ossos d'un esquelet. Classificar mostres d'ossos de gallina.	Dibuixar algun os i classificar-ne uns quants dels corrents que trobem en els aliments.
Els ossos, per una part, són formats de matèria mineral i, de l'altra, de matèria orgànica.	Comprovar amb experiències. — Calor escriure el resultat. — HCl	Fer experiències seguint els passos, però discutint els resultats.
Els ossos creixen en longitud i en gruix.	Búscar i comprovar una experiència de creixement. Parlar de les fractures. Llegir un article d'actualitat, per exemple «Soldadura electromagnètica dels ossos», del Dr. Dauff;	Buscar una experiència per fer-la i saber-la fer.
El cos de l'home, com el de tots els vertebrats, és format per un esquelet i un sistema muscular que determina la forma.	Dissecció d'una pota de gallina.	Manipular eines i observació de l'exterior i de l'interior de la part disseccionada. Fer classificacions dels esports segons el múscul que desenvolupa. Mirar radiografies.
Hi ha diverses classes de músculs segons la seva forma o la seva estructura.	Nomenclatura i localització dels ossos i músculs del cos humà (alguns).	Memoritzar.
Hi ha postures perjudicials.	Confecció de cartells amb postures correctes.	Conèixer els efectes de la mala postura.
Cal respectar tots les persones.	Observació de la diversitat humana.	No fer bromes sobre el físic.

En resum, els exercicis pràctics que corresponen a aquestes activitats a realitzar i que ajuden a aprendre aquests coneixements pertanyen, segons les tècniques, a grups ben diferenciats.

Antropometria: Mesurar estatura, mà i pes.

Dissecció: Observació i dissecció de la pota de la gallina.

Experiències: Realitzar experiències amb ossos.

Educació: Reflexionar sobre els objectius de la salut.

Les sessions es desenvoluparan alternativament de la següent forma:

Sessions orals:

1. Amb explicació oral del tema.
2. Amb intervencions dels alumnes a partir d'una anàlisi dels conceptes que ja tenen o d'una notícia d'actualitat relacionada amb el tema.

Sessions pràctiques:

1. En el laboratori o bé l'aula laboratori:

- a) Mesurar estatura, pes i la mà.
- b) Dissecció d'una pota de gallina.
- c) Experiències.

2. A la classe.

a) Treball en grup. Reflexionar sobre els objectius de salut del cicle superior i fer activitats que ajudin a desenvolupar aquests objectius.

A continuació exposo tres guions d'aquests exercicis pràctics per poder-los realitzar a l'escola.

Guió de la pràctica d'antropometria

L'antropometria és la part de l'antropologia que tracta de les mesures de les diferents parts del cos humà i de les seves proporcions.

En aquesta pràctica s'observa l'estatura i el pes.

Per una altra part també cal fer l'estudi del perfil de la mà i la forma dels dits i ungles.

L'estatura és la distància vertical entre el sòl i el vèrtex (punt més alt del cap). Com que l'aparell de mesura no podrà ser un antropòmetre, cal precisar la tècnica de mesurar; així cal fer-ho: dempeus, esquena recta, peus separats fent un angle de 90 graus i mirada horitzontal.

El pes es pot obtenir amb una bàscula. La pesada es fa amb els peus sense sabates ni mitjons i generalment amb la roba de fer gimnàstica. Aquest equip és el mateix que es pot utilitzar per mesurar l'estatura.

Observació de la mà

Es fa un dibuix del perfil de la mà utilitzant una mina de llapis.

Es col·loca l'avantbraç sobre una taula de manera que hi hagi un eix recte imaginari que passi pel colze, el mig del canell fins a la punta del dit mitjà.

Un cop obtingut el perfil de la mà esquerra i el de la mà dreta, es busca la longitud de la mà i les diferents amplades la majoria de les quals seran perpendiculars a la longitud.

Un altre aspecte a observar és la forma dels dits i de les ungles. Després es comparen amb unes taules.

Il·lustració

Esquema de les mans.
Forma d'ungles i de dits.

Guió de la dissecció d'una pota de gallina

Material

- pota de gallina,
- tisores,
- espelma i llumins,
- agulla i fil de cosir.

1) Agafa la pota de gallina i col·loca-la sobre el paper, com si l'animal estigués caminant. Observa quina part de la pota toca el paper.

Pots trobar el 5è. dit?

2) Amb el llapis segueix el contorn dels dits, de manera que quedi dibuixada l'empremta en el teu full de treball.

Mantenint la pota en la mateixa posició, observa-la de costat. Dibuixa-la com la veus.

3) Anota: els animals que en caminar només es recolzen sobre els dits es diuen digitigrads. Fes una llista d'animals digitigrads.

4) Encén l'espelma i comença a cremar una de les ungles. ¿Notes cap olor especial? Crema ara la part central de la pota que està coberta d'escates? ¿Notes olor? És la mateixa d'abans?

5) Aquesta olor és d'una substància anomenada queratina. Anota: la queratina és la substància que forma les parts còrnies dels animals; la reconeixem en ser cremada, ja que desprèn una olor característica.

6) Mira les escates. Estira'n una i intenta separar-la de la resta de la pota. No pots? Estan totes unides entre si.

7) Dibuixa l'aspecte d'aquestes escates. Indica de quina substància són i com reconeixes aquesta substància.

Anota: l'última capa de la pell, anomenada estrat corni, aquí té forma d'escata.

8) Arrenca, una vegada cremat, tot l'estrat corni. Què queda a sota? Noves capes carneses, l'epidermis i la dermis, que formen la pell pròpiament dita, i masses musculars amb tendons i nervis.

9) Talla una ungla i observa com també és protegida per un didal de queratina.

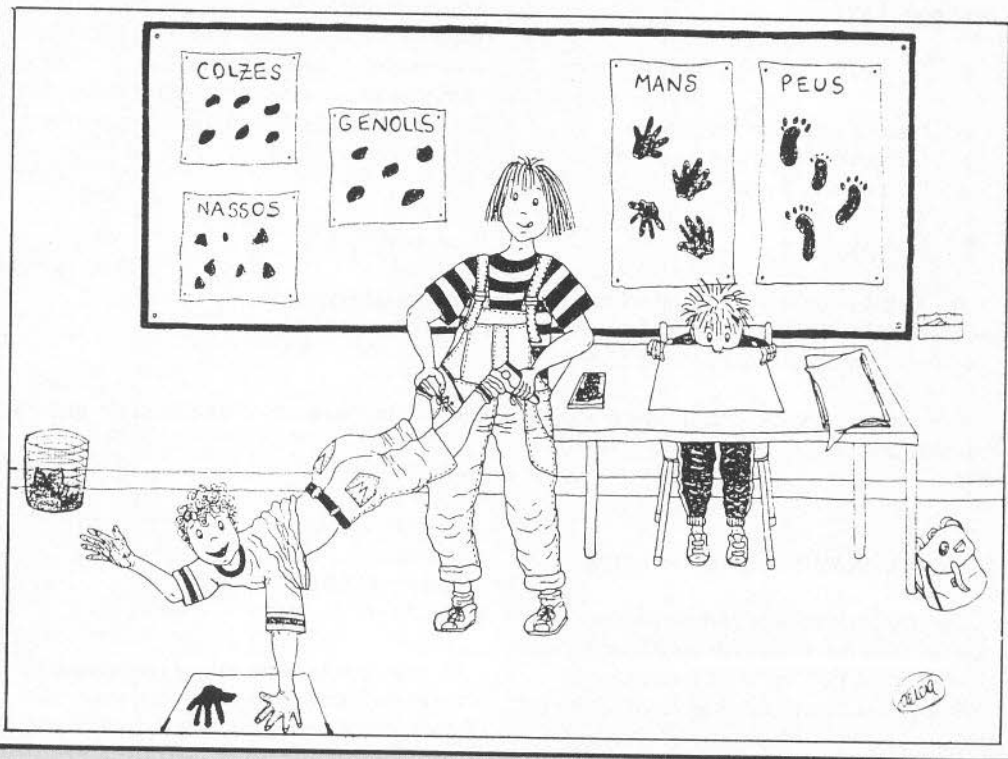
10) Escriu en el teu full de treball el que has anat trobant de fora a dins de la pota. Dibuixa l'aspecte d'aquest didal protector de l'ungla.

11) Obre amb unes tisores la pell d'un dit per la part inferior. ¿Veus un cordó blanc que recorre el dit d'un extrem a l'altre? És el tendó que, en contraure's el múscul, provoca el moviment del dit.

12) Explica en el teu full de treball a què és degut el moviment dels ossos i, per tant, de les extremitats.

13) Talla la pell per sobre del metatars i trobaràs un grapat de tendons que ajuden a l'extensió dels dits: són els extensors.

14) Fes un tall a la pell per la part inferior i



trobaràs un grapat de tendons que ajuden a la flexió dels dits: són els flexors.

15) Prova de cosir un dels talls fets en la pota de gallina. Explica què has notat.

Guió per a reflexionar sobre el creixement

Aquest tema és centrat en quatre apartats que es poden desenvolupar als diferents cicles.

1. El creixement.
2. Com ajudar el desenvolupament físic.
3. Com ajudar el creixement correcte i com evitar postures perjudicials.
4. Coneixement del propi desenvolupament.

1. El creixement

Pretenem que el nen conegui el seu creixement, però, també, que tingui actituds realistes i positives envers el seu desenvolupament i el dels altres (per exemple, que respecti totes les persones, no faci bromes sobre el físic...).

2. Com ajudar el desenvolupament físic

Els objectius van des de practicar exercicis que afavoreixen el desenvolupament fins al coneixement dels efectes de la mancança o de l'excés d'alimentació sobre aquest desenvolupament.

3. Com ajudar el creixement correcte i com evitar postures perjudicials

Adquirir l'hàbit d'una bona postura en caminar, en estar assegut, en córrer i en saltar; conèixer les possibilitats dels efectes de males postures, etc.

4. Coneixement del propi desenvolupament

Saber les dades del propi pes, capacitat física, les característiques dels dos sexes, etc.

Objectius específics

Les activitats realitzades en el treball en grup es faran a partir d'aquests objectius:

Cicle Inicial	Cicle Mitjà	Cicle Superior
1. Utilitza les possibilitats que li ofereixen de desenvolupament físic.	1. Coneix que cada u té una constitució determinada, la qual pot assolir un perfeccionament.	1. Respecta totes les persones, no fa bromes sobre el físic ni s'en-vaneix del seu.
2. Practica exercicis favorables al seu desenvolupament físic.	2. Coneix els factors que influeixen el creixement i el desenvolupament.	2. Coneix els efectes de la mancança i de l'excés d'alimentació sobre el creixement, restauració de forces i d'energia.
3. Sap mantenir la postura adequada quan està dret, quan està assegut i quan camina.	3. Té bona postura quan està dret, assegut, en saltar i en córrer.	3. Coneix els possibles efectes de la mala postura i la seva correcció.
4. Cerca les dades principals del seu propi desenvolupament.	4. Sap les dades sobre la seva capacitat física actual.	4. Coneix les característiques somàtiques d'ambdós sexes.*

Rosa Carrió i Soldevila

* Del llibre: *Orientacions i programes de l'educació per a la salut a l'escola*, G.C.

L'ESPARVER



55. L'EMBRUIXAMENT,
Margaret Mahy
Una història de fantasmes i poders sobrenaturals. La família Palmer es veu envoltada en una sèrie de fets estranys i misteriosos.



54. EL SILENCI DEL MAR,
Vercors
Un amor impossible entre un oficial nazi i una noia francesa que es veu obligada a al·lotjar-lo a casa seva.



53. UN ESTIU CAPGIRAT,
Mary Rodgers
Heu llegit «Quin dia tan bèstia!»? Doncs ara és Cara de mico qui es transforma en el seu pare.

L'ESPARVER POESIA



1. AIRE I LLUM
Riba, Vinyoli, Espriu, Guerau de Liost, Garcés, Maragall, Desclof, Carner, Sagarra, Verdaguer...



2. LES QUATRE ESTACIONS
Espriu, Vinyoli, Carner, Maragall, Riba, Martí i Pol, Comadira, Salvat-Papaseit, Rafols Casamada, Marent...



3. MITES I SOMNIS
Brossa, Serrat, Andrés Estellés, Desclof, Foix, Sisa, Pere Quart, Espriu...

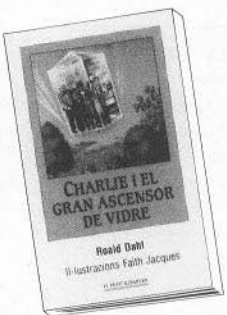
EL PETIT ESPARVER



19. EN BEN ESTIMA L'ANNA,
Peter Härtling
De vegades, els grans diuen als petits: «Encara no podeu saber que és l'amor». I no és veritat: també els petits ho saben.



20. REIS O NO REIS,
Empar de Lanuza
Disfressar-se de «rei» és fàcil. Però, com disfressar-se de «no rei»?



21. CHARLIE I EL GRAN ASCENSOR DE VIDRE,
Roald Dahl
Una nova aventura de Charlie, l'heroi de Roald Dahl.



de venda a totes les llibreries

EDICIONS DE LA MAGRANA

L'ESCOLA DAVANT LES NOVES TECNOLOGIES

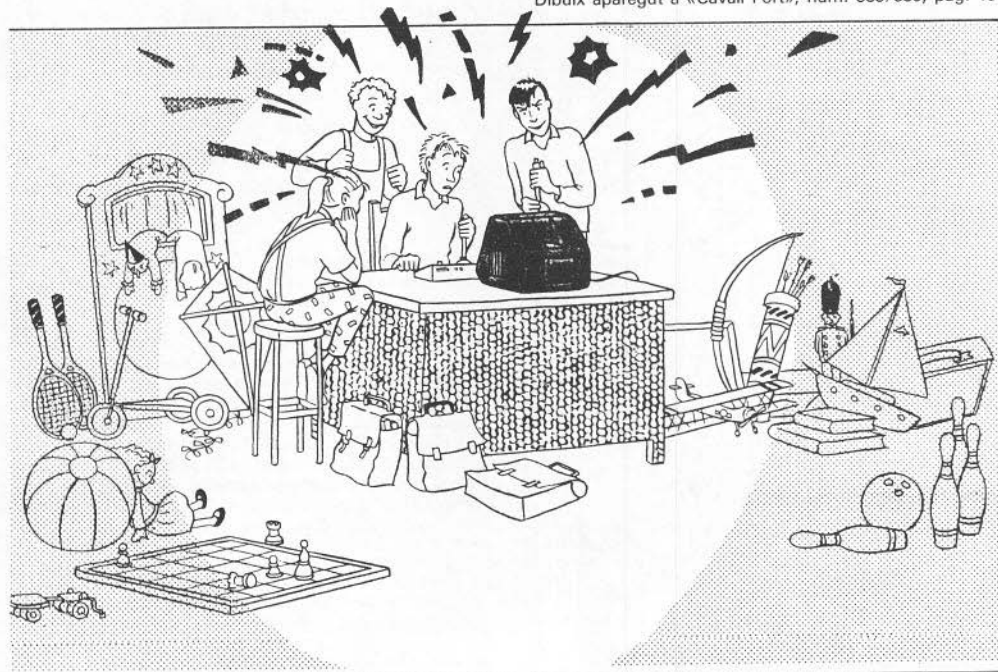
Poc temps hem necessitat per covar el convenciment que el conjunt del nostre sistema escolar ha d'integrar-se plenament com tots els altres sectors socials en el desenvolupament del que popularment coneixem com a noves tecnologies. Les reticències que es puguin mantenir són la conseqüència natural de trobar-se poc preparat a nivell formatiu per encarar críticament el domini d'unes eines que cada dia són més al nostre abast.

Cal recordar, però, que les noves tecnologies no estan restringides al tractament electrònic de la informació, sinó que molts altres camps s'estan obrint com a conseqüència de disposar de tècniques molt sofisticades, com pot ser el cas de la bio-enginyeria, etc. L'estrella, però, en el nostre camp és, sens dubte, tot allò que apleguem sota el nom d'Informàtica, tot i que altres denominacions com la d'Intel·ligència artificial s'estan popularitzant també.

Passat un breu període a casa nostra en el qual discutíem el valor pedagògic de les «màquines» en el procés educatiu, sense disposar d'una experiència consolidada, entrem — i ja hi sóc de fet, com ho testimonien el contingut de moltes publicacions — en un moment en què suficients escoles han tastat els ordinadors per saber que tothom pot fer-ho, i així ho vol i s'hi dedica. No entraré ara en valoracions del que s'està fent i molt més tenint present que ja comença a haver-hi una certa diversitat d'experiències i d'enfocaments, la qual cosa és un bon símptoma.

La qüestió és que com que això va per llarg, el que interessa és situar una perspectiva amb la qual poder anticipar i orientar la tasca pedagògica a fer els propers anys. Saber què volem i podem fer amb els ordinadors i quins canvis provoquen en les relacions educatives.

Dibuix aparegut a «Cavall Fort», núm. 585/586, pàg. 13



Precedents

Comparativament l'educació és el camp més refractari encara a les noves tecnologies, però això no ho diem pas en to de malastrugança, sinó com un punt de partida. Malgrat la quantitat d'ordinadors que pugui haver-hi a les escoles, el percentatge és reduït i pot afirmar-se que comparativament són més els nois i noies que tenen accés a l'ordinador —sobretot els domèstics— per altres vies que la de l'escola. Amb aquest punt de partida volem reflexionar sobre el següent: si els ordinadors fessin tot allò que sovint percebem en l'entusiasme popular que desperten, els obstacles econòmics i formatius que impedeixen la seva massiva implantació en l'escola continuarien existint, però en segon terme.

Vull dir amb tot això que la producció industrial dels ordinadors amb totes les seves variacions està pivotant sobre una característica essencial del seu disseny: el càlcul numèric.

Dibuix aparegut a «Cavall Fort», núm. 585/586, pàg. 12



Aquesta característica es manté des de la primera generació d'ordinadors que va veure la llum pública ara fa uns trenta anys i escaig.¹

Malgrat els intents que constitueixen els llenguatges de programació que posen l'accent en el procés de símbols siguin de la mena que siguin i en el procés d'inferències lògiques² amb les quals operar cadenes de símbols, encara som lluny de disposar d'ordinadors la característica essencial dels quals sigui poder processar informació expressada en i amb llenguatge natural. L'horitzó d'aquesta expectativa se situa en la propera i última dècada del segle xx. Tal característica serà molt més fruitosa per a l'educació.

De tot això, no en volem desprendre una actitud d'espera passiva ni activa. El que volem és tenir present l'actualitat internacional sobre la recerca que estan fent diversos projectes.³

D'un parell d'anys ençà la distribució comercial d'un llenguatge de programació (LOGO) ha fet possible que un percentatge significatiu d'escoles puguin realitzar una tasca pedagògica amb aquesta eina altament qualificada. Sens dubte aquest llenguatge⁴ és la millor oferta que han generat les noves tecnologies per a l'escola, si situem en un altre lloc les aportacions que han representat la introducció dels ordinadors per a l'administració educativa i la fecunda analogia que significa per a la comprensió teòrica de l'aprenentatge del processament microelectrònic de la informació.

Un altre precedent que vull ressaltar és la creixent sensibilització social envers les noves tec-

1. Quatre generacions d'ordinadors han vist la llum fins ara. El criteri que es fa servir per separar-les es refereix al disseny i integració dels seus components.

2. Una inferència lògica és una regla mitjançant la qual connectem proposicions o fórmules.

3. La CEE ha posat en marxa el projecte ESPRIT (European Strategic Plan for Research in Information Technology). El Japó fa cinc anys que ha començat el projecte Quinta Generació. Els Estats Units van començar a treballar en l'ordinador de cinquena generació el 1983, per iniciativa del DARPA, una agència del Departament de Defensa amb col·laboració amb un consorci d'empreses aplegades en la Computer Technology Corporation. EUREKA és un altre projecte d'Europa, promogut recentment per França. Tots aquests projectes marcan la pauta tecnològica en la propera dècada.

4. El LOGO és un llenguatge derivat del LISP (contracció de LIST-Processing) que es fonamenta en la forma d'estructurar informació. Elaborat a partir del 1970 al Departament d'Intel·ligència Artificial de Massachusetts Institute of Technology per un equip dirigit per S. Papert, matemàtic i coautor amb J. Piaget de diversos treballs.

nologies, la qual fa possible la presa de consciència sobre la necessitat social de disposar de mecanismes de control sobre l'orientació del seu desenvolupament i consum.

El caràcter interactiu dels ordinadors

Aquest aspecte de l'ús de l'ordinador demana atenció i no tan sols des de l'òptica pedagògica. Podem establir multitud de relacions entre l'usuari i l'ordinador en funció del que es vol fer. Un programa educatiu qualificat ha de preveure com orientarà el flux d'informació que s'estableix entre el producte de les accions que realitzarà l'usuari i el resultat de l'acció del mateix ordinador. L'ordinador no està dissenyat solament per a executar un programa; disposa d'una entrada i d'una sortida d'informació per a comunicar-se amb l'usuari. Poc servei farem a la renovació pedagògica entenen l'ordinador com un calculador i executor de programes.

La interacció usuari-ordinador és la característica que possibilita dissenyar el programa amb què actuarà l'ordinador i això permet acotar perfectament el seu paper didàctic. Molts programes d'EO⁵ es limiten a substituir el suport de la informació. És a dir, traspassen el contingut dels textos escolars a la pantalla i els exercicis d'aquests són introduïts a l'ordinador amb el contingut de les preguntes i així poder contestar sí o no a les respostes de l'alumne.

Denota una manca d'imaginació donar solucions d'aquest tipus al problema de com integrar l'ordinador al procés educatiu. No és una qüestió d'hores o setmanas confeccionar un programa educatiu de qualsevol àrea del coneixement.

La intel·ligència artificial dels sistemes experts

En àmbits com l'aeronàutica, la prospecció, la medicina, la documentació, etc., hi ha realitzacions amb tecnologia microelectrònica que

són realment sorprenents. Es coneixen amb el nom de sistemes experts. La seva actuació s'aproxima de tal manera a l'activitat intel·ligent que ha fet fortuna l'expressió Intel·ligència de l'Artificial (IA) per anomenar-los genèricament. Cap aquí apunta la propera generació d'ordinadors.

L'ordinador de cinquena generació que veurà la llum en la propera dècada se situa en aquesta orientació, la qual podem resumir en els següents punts:⁶

a) La facilitat de maneig, per la qual cosa serà necessari que la interacció usuari-ordinador s'assembli a la vessant comunicativa de la relació humana; és a dir —i com a conseqüència— l'ordinador haurà de ser capaç de processar el llenguatge natural sigui oral, escrit o visual.

En aquest sentit es preveu l'aparició d'un nou llenguatge de programació de base que complirà una funció similar a la que ha fet el llenguatge de programació BASIC en les dues darreres dècades. El precedent que tenim actualment a l'abast de com pot ser aquest és el PROLOG⁷.

b) Els canvis en la complexa arquitectura microelectrònica s'orienten a posar molt més l'accent en un sistema de procés de solució de problemes i d'inferència, que en el càlcul numèric. El que es pretén es processar coneixements, siguin de la classe que siguin, la qual cosa planteja la necessitat de disposar de mètodes per representar el coneixement adaptats operativament a la resolució de problemes i per poder-se constituir en la base de coneixement de cada ordinador. S'amplia el concepte de memòria més enllà de la retenció de dades.

c) La revisió de la seva funció social. La previsió de l'increment massiu del consum d'aquesta tecnologia és un fet incontestable. Simultàniament s'està obrint camí la prospecció sociològica⁸ amb l'afany de coordinar esforços

6. En aquest apartat m'he guiat pel llibre de Moto-oka i Kitsuregawa, *El Ordenador de Quinta Generación*, Ed. Ariel.

7. PROLOG deriva del PROgraming in LOGic, un llenguatge de programació que posa l'accent en la computació de seqüències d'inferències lògiques. Una breu introducció es troba en el núm 138 de «Cuadernos de Pedagogía».

8. Quatre estudis recents s'han publicat sobre aquest tema. Vegeu «El País» del dia 21-8-86. L'informe al Club de Roma de l'any 1982 tracta del mateix tema. Es pot trobar editat per Alhambra amb el títol *Microelectrónica y Sociedad, para bien o para mal*.

5. EAO són les sigles d'Ensenyament Assistit per Ordinador.

i anticipar-se als problemes socials que resoldran i provocaran simultàniament.

d) En el terreny educatiu hom disposa d'expectatives raonables per esperar un avenç qualitatiu molt important, del qual avui podem experimentar algunes clarícies. El caràcter interactiu s'esmentava fa poc es veurà molt reforçat en integrar molt més el llenguatge natural en la comunicació usuari-ordinador.

Cal tenir en compte que no estem fent ciència-ficció. En particular totes les referències al llenguatge natural les hem d'emmarcar en el context que ens proporcionen tots els estudis de lògica i llenguatge.⁹

L'horitzó tecnològic

La divulgació de projectes i realitzacions tecnològiques ocupa una part destacada ens els mitjans de comunicació i això ajuda molt al debat social sobre les noves tecnologies, en particular a l'orientació que pren el seu desenvolupament tant en el terreny civil com en el militar. Situada l'escola davant aquest horitzó cal que el perfil em per tal de disposar d'una referència en la nostra perspectiva escolar. El desenvolupament de les noves tecnologies no respon exclusivament a necessitats socials, sinó que poderosos interessos de classe, nacionals i de la política global de blocs intervenen de manera decisiva.

Intentarem de resumir¹⁰ en els següents punts el que s'aplega sota aquesta popular expressió:

a) El començament de l'era espacial. La creixent inversió econòmica que realitza el sector civil està començant a desplaçar l'exclusiu protagonisme del sector militar. Transport, comunicacions i prospeccions geològiques ja són una realitat. L'espai s'està convertint en un nou escenari de l'activitat social dels homes on els conflictes també seran representats.

b) La biotecnologia, La capacitat d'alterar

l'estructura genètica és un fet. I això no tant sols té conseqüències de caire moral, sinó que obre un ventall d'aplicacions que van des del camp agroalimentari fins a la prevenció i evitació de defectes genètics.

c) Les telecomunicacions i els ordinadors. La telemàtica o la unió dels sistemes de comunicació amb la tecnologia de la microelectrònica està produint ja uns grans canvis tant en l'estructura del coneixement com en l'adquisició d'informació. Les xarxes de comunicació per a l'obtenció d'informació ja són una realitat que experimenta un creixement molt dinàmic.

d) La robòtica. El robot s'entén com un sistema expert capaç de realitzar un treball mecà-

Dibuix aparegut a «Cavall Fort», núm. 585/586, pàg. 12



9. El primer intent de connexió entre la Lògica i el Llenguatge fou fet per N. Chomsky. D'aleshores ençà aquest camp de la lingüística ha anat evolucionant estretament lligat a la lògica simbòlica.

10. Una font d'informació molt a l'abast en aquest tema són els suplementos setmanals del diari «El País».

nic complex i que sovint requeria la coordinació de molts elements humans i mecànics. S'albiran canvis en la vida domèstica de les persones, encara que a llarg terme.

e) Finalment cal considerar les relacions entre aquestes noves tecnologies amb la cultura científica actual. Sens dubte la interacció que sempre hi ha hagut entre ciència i tècnica serà en aquesta ocasió molt fecunda.

Completem aquest breu horitzó amb dues qüestions que no han d'escapar a la reflexió pedagògica. Són les que es refereixen a les relacions que hi ha entre les noves tecnologies i dos grans problemes claus per a la qualitat de vida de l'home: la qüestió de la pau i la dels residus que genera l'activitat dels homes sobre la terra i que té conseqüències ecològiques tan greus. El doble ús de gran part de les noves tecnologies és inevitable, però la pau no és resoluble tècnicament.

Davant les noves tecnologies

Estem abocats a actuar en els dos grans àmbits de l'activitat pedagògica: en la docència i en la producció de recursos pedagògics. Amb els següents punts vull esquematitzar la perspectiva que hem esmentat al començament.

a) Cal canviar la manera d'entendre l'aprenentatge escolar del coneixement científic; convé distingir entre l'adquisició d'informació i la producció de coneixement, i la interacció d'ambdues funcions. Això demana, per una banda, revalorar el paper de la memòria i per tant el de la seva educació. Per l'altra, demana presentar el coneixement a conquerir com a problema. La presa de consciència de l'alumne del fet que està realitzant un aprenentatge és un factor clau. Aquesta passa també per saber distingir què cal fer per memoritzar informació i què cal fer per identificar i resoldre problemes. El moment adequat per començar a educar la capacitat d'aprenentatge és simultani al de la pròpia llengua. Els currículums escolars no han de restringir els coneixements amb una excessiva compartimenta-

ció que ofegui el caràcter essencialment dinàmic del coneixement.

Cal confiar molt més en la capacitat d'aprenentatge de cada alumne i copsar amb molta més objectivitat la seva vida íntima intel·lectual i els factors emotius que la mouen.

En concret, cal plantejar-se com s'introdueixen i com es continuen durant la llarga estada del nen a l'escola els següents coneixements:

— Lògica. Incideix molt en l'aprenentatge de regles d'inferència. Procediment de definició i de connexió.

— Representació del coneixement. La llengua escrita és la millor representació que tenim del coneixement, però no sempre és la més operativa. Cal posar especial atenció als mètodes emprats en IA¹¹ adaptant-los a les necessitats didàctiques. Saber identificar el mateix coneixement independentment de la representació i escollir aquesta són tasques de gran importància.

— La resolució de problema. És necessari ampliar molt la concepció de problema i valorar de la mateixa manera en l'educació de l'aprenentatge problemes pràctics amb problemes intel·lectuals, sense altra distinció que la del context. Prenen especial relleu els mètodes eurístics,¹² tant els actuals que fa servir la IA com els de més saborosa tradició.

— Llenguatges de programació. Implementar¹³ les pròpies conquestes cognoscitives en un ordinador ve a ser com resumir una producció concreta de l'activitat cognoscitiva. Les possibilitats al nostre abast se centren avui en el BASIC o en el LOGO. Si l'escola no proporciona una formació en els tres punts anteriors i s'aboca a aquest sol, el limitarà molt.

Però també hi ha un altre aspecte que no po-

11. IA són les sigles de l'expressió Intel·ligència Artificial. Breus introduccions a la IA es troben a «Perspectiva Escolar», núm 96, «Cuadernos de Pedagogia», núm 138 i «Saber», núm 1. Una exposició àmplia la trobareu en *Artificial Intelligence* de Winston, P.H. Ed. Addison-Wesley 1984 (2^a ed).

12. Un autor clàssic és G. Polya en el camp dels problemes matemàtics. Una visió més àmplia la trobareu en: J.D. Bransford i B.S. Stein, *Solució ideal de problemas*, Ed. Labor 1986. Vegeu «Perspectiva Escolar», núm 96.

13. Realitzar una idea, mètode, esquema, algorisme, etc., fins a convertir-lo en un objecte concret o en un procés en estat operatiu. (Diccionari de la llengua catalana, G.E.C.).

dem descuidar i és l'actualització i renovació dels coneixements. Cal reconvertir la major part dels continguts científics per tal d'ajustar-los a la mentalitat científica actual. Podríem esmentar molts exemples en aquest terreny. Un criteri consisteix a enfocar històricament la presentació didàctica dels coneixements científics objecte d'aprenentatge. D'aquesta manera podrem presentar les perspectives actuals de la ciència i de la tecnologia d'una manera natural i de retruc podrem aconseguir eliminar de la mentalitat científica infantil una endèmia del nostre sistema escolar: que la ciència és quelcom difícil d'aprendre.

b) Les expectatives generades pels ordinadors, la telemàtica, la IA, en el camp dels recursos pedagògics, estan ben fonamentades, el que li cal a l'escola és disposar-ne. Cal situar d'entrada que les dificultats econòmiques no estan objectivament en primer terme; de creure-ho així estaríem abocats a un compàs d'espera constants. Disposem de prou elements tecnològics i humans per poder elaborar *software* a mida. Hem de fer ressaltar la necessària confluència interdisciplinària en els equips humans que confeccionin *software* pedagògic.

En concret, orientem així la producció d'aquests recursos:

— Cada unitat d'EAO ha d'integrar d'una banda el text escolar¹⁴ i la relació docent-discent i no limitar-se al primer. Això implica que la unitat ha d'ésser especialment interactiva. La implementació d'aquesta relació és fonamental per a l'avenç qualitatiu dels programes d'EAO. El disseny de la reacció només pot basar-se en un profund coneixement de l'experiència docent concreta per a cada unitat de coneixement. Considerem que la finalitat de l'EAO és transferir tasques realitzades personalment pel mestre i no substituir-les, per això és fonamental per als autors d'EAO el coneixement de l'experiència concreta sense ordinador. De poc serveix posar pantalla als llibres.

— La recerca d'informació de recursos, que sovint neguiteja per la seva urgència, pot ser agilitzada i ampliada. Es tracta de poder connectar

selectivament amb centres de documentació i de confeccionar bases de dades amb les quals poder treballar interactivament. La qüestió és fi-lar molt prim amb els criteris amb els quals s'ha de dissenyar i construir els sistemes experts amb els quals s'han de gestionar tasques pedagògiques concretes.

— Però també cal ampliar el concepte de *software* pedagògic amb el tractament microelectrònic de la imatge i del so. I no tant sols per la gran presència de la imatge àudio-visual en el nostre medi, sinó per l'oportunitat que ens ofereixen els mitjans de comunicació, sobretot la televisió, en produir constantment informació àudio-visual sobre la ciència i el desenvolupament de les noves tecnologies. Tal gran quantitat d'informació és a l'abast de l'escola. Caldrà, però, organitzar-la, sistematitzar-la i reelaborar-la per posar-la al servei de les necessitats intel·lectuals dels alumnes.

Finalment voldria remarcar la necessitat d'una opció molt més decidida cap a la formació permanent, estimulant i projectant plans autònoms de formació personal. En general, els mestres sabem que estem abocats cap a aquesta direcció i que davant l'horitzó que presenten les noves tecnologies és més positiu i pràctic bastir una actitud d'optimisme i posar-se a treballar i a estudiar.

J. Achón

Dibuix aparegut a «Cavall Fort», núm. 585/586, pàg. 13



14. Entenem per text escolar el contingut dels discurs científic que fa l'escola expressat en els currículums.

edicions62s|a

Col·lecció Rosa Sensat

Sèrie Didàctiques i Estudis

provença, 278 / 216 00 62 / 08008 barcelona

Teresa Mañà i Terré
Teresa Ribas i Seix

PROPOSTA DE PROGRAMACIÓ DE LLENGUA CATALANA DE 5è A 8è D'EGB

Premi Rosa Sensat
de Pedagogia 1981



Didàctiques

Rosa Sensat
Edicions 62

EGB

editorial cruïlla

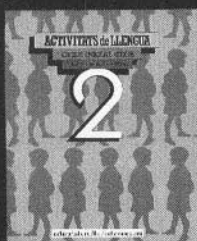
Material
complementari per a
l'ensenyament
del Català

C

Activitats de Llengua cicle inicial

(2 quaderns)

Mercè Seix / Alicia Massip
/ Teresa Mayor
Il·lustracions de Fina Rifà



Quaderns d'Ortografia cicle inicial

(9 quaderns)

Margarida Canonge / Antònia Colom
Il·lustracions de Montse Ginesta



Quaderns d'Ortografia cicle mitjà

(20 quaderns)

Margarida Canonge / Antònia Colom
Il·lustracions de Roser Capdevila



Contes Escolars cicle superior

(15 quaderns)

Francesc Sales
Il·lustracions d'Eulàlia Sariola

Distribuidor exclusiu: **CESMA S.A.**
C/ Progrés 294-296 / 08912 Badalona
T. 383 10 11



PREMI DE PEDAGOGIA «ROSA SENSAT», 1986

El dijous dia 4 de desembre, a l'Aula Provença de la Fundació Jaume Bofill, es va portar a terme el lliurament del 6è. Premi «Rosa Sensat» de Pedagogia que, en aquesta ocasió, ha estat otorgat a l'original «Fem servir l'ordinador! (Unes colònies diferents)», del qual són autors: Ramon Cemeli i Lluís Enric Bonjorn.

El President de l'Associació, Jaume Cela, va fer la presentació de l'acte, mentre que el Secretari del Jurat, Sebastià Sorribas, va llegir el veredict. A continuació, Joan Ramon Tort, membre del Jurat, va fer la presentació de l'obra guanyadora al nombrós públic que s'havia aplegat. Finalment, la Presidenta del Jurat, Angelita Ferrer i Sensat, va procedir al lliurament de l'import del premi als guanyadors.

ASSEMBLEA DE SOCIS

El dissabte dia 13 de desembre, va tenir lloc la primera Assemblea d'aquest curs.

Després de la presentació de la Memòria del curs 85-86, sobre la qual no hi van haver intervencions, es van debatre els punts següents:

- Projecte de creació de les «etapes».

Sorgeix d'una necessitat manifestada des de diferents àmbits:

- el dels mestres que treballem en una mateixa etapa de tractar els aspectes que ens són comuns, reflexionar sobre la nostra tasca i analitzar les problemàtiques més generals.
- el d'Associació quant a fer sentir la nostra veu en tot allò que fa referència a l'educació en les diferents edat i globalment.
- el dels Serveis de «Rosa Sensat», que veuen enriquida l'aportació dels mestres en el seu funcionament.

Les etapes són quatre i abracen les edats: 0-3; 3-8; 8-12; 12-16. Cada una compta amb un coordinador.

El projecte significa la creació d'un marc on aquestes necessitats puguin tenir resposta. Que això es doni dependrà, fonamentalment, de la participació dels mestres. A final de curs caldrà valorar-ne els resultats i revisar l'organització.

CAMPANYA «DEFENSEM L'ENSENYAMENT PÚBLIC I LA SEVA QUALITAT».

Després d'un temps d'enlentiment en el ritme de treball, el Secretariat de la Campanya ha encetat la seva activitat amb una carta adreçada als Consells Escolars dels Centres Públics de Catalunya on es recullen i valoren els problemes produïts aquest inici de curs, es fa una valoració dels Consells Escolars com a eina per a millorar l'escola pública i es demana un augment

de la partida de pressupostos destinada a ensenyament. En aquesta carta es demanava l'adhesió a les línies generals del que s'expressava i els suggeriments que es creguessin oportuns.

El document va ser enviat a la Generalitat, al Parlament de Catalunya, al Congrés dels Diputats, i es va lliurar personalment al Delegat del Govern a Catalunya. També es va donar a conèixer als mitjans informatius a través d'una roda de premsa.

El Secretariat ha elaborat un programa d'accions que es podrà desenvolupar en més o menys grau, en funció del suport que rebí de les escoles i de les diferents forces polítiques i socials.

Actualment la Federació de MRPs de Catalunya està representada al Secretariat per dues persones.

En les intervencions posteriors a la informació es destaca:

- la necessitat de donar a conèixer, en el secretariat, les accions que els diferents sectors portin a terme per separat, per tal d'evitar que això pugui ser origen de conflictes;
- el paral·lisme entre el Consell Escolar de Catalunya, el Secretariat, i entre els Consells Municipals, les meses locals;
- la prioritització que hem de fer els MRP de les reivindicacions plantejades. En aquest punt es destaca la supressió de les aules de 3 anys en les escoles del CEPEPC que s'han integrat a la xarxa pública, i la diferència d'hores lectives entre escoles públiques i privades.

Tambés es va proposar denunciar l'actuació de la Generalitat respecte al calendari escolar (indefinió en la data de finalització del trimestre, amb el que comporta de deteriorament de la imatge de les escoles).

Collecció Rosa Sensat



El primer any de vida. 1. De l'ameba al nadó

J. Jubert i Gruart - J. Navarra i Alzamora

Una aportació decisiva, en els aspectes teòrics i pràctics, a la comprensió del desenvolupament i l'aprenentatge dels infants.

De venda a totes les llibreries.

edicions 62

25 CENTRES CLASSIFICATS DE PRÀCTIQUES

ANÀLISI DE LA SEVA REGULACIÓ LOCAL

El 20 d'agost de 1986 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat publica en el DOG l'Ordre per la qual es convoca el concurs per al reconeixement de Centres Classificats de Pràctiques. El decret 268/85, així com l'ordre que el desenvolupa, i que volem comentar, estableixen com a objectiu central garantir als alumnes de les Escoles de Mestres la realització de pràctiques escolars que els permetin «entendre i aprofundir els coneixement adquirits en els centres de formació inicial i saber aplicar-los a la realitat de la pràctica escolar».

Abans, però, d'encetar els nostres comentaris sobre l'esmentada ordre, creiem necessari partir d'aquells aspectes que trobem deficitaris en el model de pràctiques actual, prescindint de la forma com cada Normal els intenti superar:

Greu manca de coordinació entre els centres de formació inicial de mestres i els centres de Bàsica que acullen alumnes en pràctiques.

Dificultats per canalitzar de manera efectiva les necessitats formatives dels diversos alumnes en els centres escolars.

Reducció de les pràctiques dels estudiants a l'aspecte purament didàctic, en detriment de la formació en d'altres àmbits com són la gestió i el funcionament general d'un centre.

Dificultat de realitzar un seguiment qualitatiu de les activitats de l'estudiant en pràctiques

Considerem aquests aspectes com limitacions importants de les pràctiques en la mesura que expressen els déficits en les relacions entre formació teòrica i pràctica. Dit d'una altra manera, són buits que dificulten que tot estudiant pugui reflexionar de manera eficaç sobre l'activitat que desenvolupa o sobre la realitat a la qual s'aproxima.

Creiem que la reflexió realitzada per l'estudiant en pràctiques hauria de trobar suport en tres elements clau, facilitadors i potenciadors: el Projecte de Pràctiques del Centre de Formació Inicial, el tutor en aquest centre i el tutor en el centre de Bàsica on les realitzi.

El fet que un centre de formació d'ensenyants compti amb un Projecte de Pràctiques no és gens secundari. Aquest ha de ser el marc que orienti les modalitats del vessant pràctic de la formació, l'instrument que orienti l'alumne en les activitats que ha de desenvolupar i ha d'ésser l'àmbit d'atribució de responsabilitats de formació i seguiment als diversos tutors de centre.

D'altra banda, la distribució i orientació d'estudiants en una escola en concret té implicacions formatives de molts tipus, perquè és a través de l'itinerari concret que l'alumne segueix en una escola amb què es representa les dimensions i característiques del fer de mestre. Per això és clau una figura que pugui desenvolupar aquella funció; que tingui el reconeixement explícit per part del claustre i pugui prendre decisions en aquest àmbit. El tutor de pràctiques de l'escola de bàsica és el més indicat per distribuir, fer el seguiment, orientar, informar i avaluar els alumnes en funció del Projecte del qual és col·laborador. Si és factible que un tutor per escola conegui aquest Projecte i actuï conseqüentment, és inviable pretendre una actuació, ni tan sols semblant, dels molts mestres que acullen a la seva aula estudiants en pràctiques. No és, doncs, una qüestió menor deixar ben especificades les funcions d'aquesta figura i crear les condicions necessàries perquè les pugui exercir convenientment.

No se'ns escapa que alguns dels aspectes deficitaris que hem assenyalat més amunt no tenen una solució fàcil, bé perquè s'emmarquen

en un plantejament més ampli de la formació de mestres, bé perquè són dependents de l'organització dels centres de formació inicial. Això no obstant, sí que hi poden haver avenços en d'altres aspectes i, de fet, aquesta ordre s'ho planteja. Intentarem de veure com.

Segons l'Ordre, seran classificats com a centres de pràctiques aquelles escoles primàries que, havent-lo sol·licitat a l'administració educativa i estant en possessió dels requisits expressats en l'articulat (art. 2), hagin estat seleccionats per la comissió nomenada «ad hoc». Els requisits són els següents: tenir un projecte educatiu definit, garantir la coeducació i la formació integral, estar en procés de normalització lingüística i designar un professor-tutor.

Tenint en compte, però, un hipotètic desfasament entre oferta i demanda, és a dir, entre centres de pràctiques i places d'alumnes en pràctiques a cobrir, i tenint en compte les necessitats de cobertura de buits de docència en centres en fase de FOPI, els articles 10 i 11 de l'Ordre vénen, de fet, a definir tres classes de centres de pràctiques:

a) Les escoles, públiques o privades, classificades com a centres de pràctiques per la comissió encarregada segons fa referència l'ordre, i que ho seran per un termini de tres anys, renovable.

b) Les escoles que en anys anteriors han vingut rebent alumnes d'escoles de magisteri i que no han estat classificades com a centres de pràctiques o bé per no haver-ho sol·licitat, o bé per no complir els requisits abans esmentats. Aquestes escoles, segons l'Ordre, poden continuar rebent alumnes en pràctiques.

c) Les escoles que estiguin en fase de realització de FOPI, compleixin o no els requisits esmentats, són classificades «per se» com a centres de pràctiques.

A part de les nombroses qüestions que es podrien plantejar arran del procés de classificació de centres o inclús dels efectes de l'excessiu retard amb què l'Ordre ve a desenvolupar el decret de 1985, la consolidació de «tres» tipus de

centres com a llocs de pràctiques ens sembla no poc problemàtica.

1) El manteniment de pràctiques en escoles no classificades degudament per l'Administració educativa (generalment per manca dels requisits esmentats més amunt) és justificat a l'Ordre com a qüestió provisional mentre no s'ampliï plenament l'experiència fins a la totalitat de la demanda. L'article 11, però, en no acotar el temps de provisionalitat en cap calendari, pot contribuir a mantenir per molt de temps una «doble xarxa» de centres de pràctiques: aquells que complirien els requisits idonis per a «garantir» les pràctiques d'alumnes segons els criteris del preàmbul, i aquells centres que amb absència dels requisits i amb absència de mestre tutor continuarien en la situació anterior al decret. D'ésser possible el manteniment d'aquesta doble xarxa, difícilment es podria produir un canvi substancial en el plantejament de les pràctiques.

2) L'endegament «oficialitzat» de l'experiència de pràctiques en tant que procura millores notables i una racionalització més gran, comporta per als centres classificats una tasca addicional. La necessària coordinació entre centre de pràctiques i escola de mestres, i l'evident tasca complementària que recau sobre el mestre-tutor de cada centre comporta una dedicació més gran (en hores/treball) que no pas en el règim anterior. Doncs bé, l'ordre no expressa cap contrapartida a aquest esкреix de dedicació, llevat de l'article 15, on queden en suspens tals contrapartides a criteri de l'Administració.

3) Ja hem vist més amunt la necessitat que es defineixin ben explícitament les funcions del mestre tutor així com les necessàries contrapartides. Ho hem argumentat des d'una perspectiva qualitativa de les pràctiques dels estudiants.

Però hi ha un altre aspecte que no voldríem deixar passar a causa de la seva transcendència.

El model escolar que tenim és mixt, de titularitat pública i privada. Les condicions quant a la relació mestres-aula és vària segons titularitat. El fet de no establir cap contrapartida per centre significa, en les actuals condicions, que a l'escola pública aquesta figura es realitzarà a par-

tir, una vegada més, del voluntarisme o la bona fe. Per a l'escola de titularitat privada el fet de figurar oficialment com a centre reconegut de pràctiques ja li representa una contrapartida efectiva com a element de prestigi.

4) Un darrer aspect molt discutible del plantejament de l'ordre és en l'art. 10, en classificar «de fet» tots els centres en fase de FOPI com centres de pràctiques, independentment de si han assolit o no els criteris bàsics de selecció (projecte educatiu definit, catalanitat). En aquest article hom observa no tant la voluntat d'impulsar i estendre una experiència de pràctiques amb més de tres anys d'existència, sinó més aviat la preocupació per a solventar, via «ordre», una situació poc regular establerta en les escoles en fase de FOPI, on estudiants en pràctiques esdevenen en realitat mestres substituïts per tot un curs, sense cap relació contractual i sense cap contrapartida econòmica. Gairebé hom podria afirmar que l'Ordre, lluny de regular el decret sobre Centres de Pràctiques, el que de fet regula és la cobertura amb estudiants en els centres amb FOPI de la forma més econòmica possible. D'aquí que aquest aspecte ens suscita la centralitat de la crítica:

— Equiparar per «ordre» com a centre de pràctiques una escola en FOPI implica menystenir o minusvalorar els requisits de qualitat que l'article 2 considera com a centrals.

— En els centres en FOPI la figura del mestre tutor, atesa la complexitat interna i el tipus d'activitat a realitzar per l'alumne en pràctiques, és

necessàriament difuminada. El nexa entre tutor i escola de mestre queda, en conseqüència, afectat.

— Atès que l'alumne de pràctiques en el cas de les escoles en FOPI realitza no només una pràctica escolar, sinó que exerceix plenament tasques de substitució regulars i continuades, l'administració educativa hauria de vetllar per les dues següents qüestions: per la remuneració efectiva de les tasques de substitució i per la regulació contractual de tal situació.

Si la qüestió central és qui realitza les substitucions, potser seria més apropiat plantejar-se la formació postgrau dels mestres recentment titulats i en situació d'atur, mitjançant plans ocupacionals, que no pas a través d'estudiants en formació inicial.

En resum, ¿què modifica l'actual Ordre en la formació d'estudiants?

— Es reconeix la importància dels equips de mestres en col·laborar a la formació professional dels estudiants.

— Permet una coordinació oficial i efectiva entre centres de formació inicial i de Bàsica.

— Garanteix les substitucions a les escoles en règim de FOPI en els termes esmentats.

— Introdueix un reconeixement estrictament nominal de la figura del mestre tutor.

— És un element de prestigi per a les escoles declarades oficialment de pràctiques.

Joan Rué i Quim Casal

PER A PINTAR MÉS I MILLOR



Colors de plàstic
per a l'ús escolar.
Amb la garantia de:



c/. Sant Gervasi de Cassoles, 75.
Tel. (93) 417 84 75.
08022 Barcelona. (Espanya).

Fabricant i distribuïdor de:
CERES DACS, PINTURA A DIT ROSAL, TEMPERA DECANIN i PINTURA CREATIVA GATS.

L'ESCOLA I EL CANVI POLÍTIC A FRANÇA

La «disputa escolar» ha passat per fases agudes d'ençà de la Revolució Francesa, quan la Constitució de 1791 va voler treure a les congregacions religioses el monopoli de l'ensenyament de què gaudien sota l'Àntic Règim.

Des d'aquells temps, aquesta disputa s'envenena periòdicament al compàs dels canvis de règim o de la majoria política. Així passa el 1802, quan les lleis napoleòniques confien a la Universitat imperial el monopoli de l'ensenyament; el 1833, quan la llei Guizot —que va inspirar la llei Moyano de 1857 a l'Estat espanyol— restableix la llibertat a l'ensenyament primari, i el 1850, quan la llei Falloux restableix la de l'ensenyament secundari; i també el 1881-1882, quan les lleis Ferry converteixen l'escola en pública, laica, gratuïta i obligatòria. I especialment greu és la discussió del 1904, quan la llei Combes prohibeix d'ensenyar a les congregacions religioses, foscun autoritzades o no. Encara que hi ha un període de pau després de la primera guerra mundial, la disputa revifa el 1941 amb la llei Petain que subvenciona l'ensenyament privat, i més tard el 1945 quan és abrogada. Torna a haver-hi brega el 1951, quan les lleis Barangé i Marie decideixen atorgar una ajuda a les famílies, sigui quin sigui el tipus d'escola a la qual duen els fills. El debat s'intensifica el 1959, quan la llei Debré proporciona a l'ensenyament privat un marc contractual amb l'Estat i una ajuda econòmica important, i sobretot el 1977, en què la llei Guemur modifica l'equilibri establert el 1959 i afavoreix el desenvolupament d'un ensenyament privat finançat amb fons públics.

Amb l'arribada al poder de l'esquerra el maig de 1981 torna a revifar la disputa escolar. El govern d'esquerres emprèn la creació d'un «gran servei públic, unificat i laic d'educació nacional». Però la llei Savary fracassa en no reeixir a atenuar l'enfrontament entre els partidaris de l'es-

cola pública i els de l'escola privada. El president Mitterrand retira el projecte de llei el juliol de 1984 bo i tractant d'apaivagar els ànims i arrabassar a l'oposició de dretes un argument que li havia permès de mobilitzar els seus electors.

La política del nou govern socialista format el juliol de 1984 creà una nova situació, més pacífica, en el món escolar. Aquesta pau, però, es podia alterar amb l'arribada al poder de la coalició de dretes després de les eleccions generals el 16 de març de 1986. Així, l'entrada en el govern de forces polítiques entre les quals hi ha defensors ultrançats de l'escola privada ha plantejat dos problemes en relació amb l'evolució del debat escolar.

En primer lloc, el canvi de majoria política ¿podria modificar els termes del consens escolar a què s'havia arribat implícitament el 1984? I en segon lloc, ¿quin caire tindria la nova política escolar? ¿Propugnaria una mena de continuïtat o, contràriament, encetaria una dinàmica de ruptura?

Un equilibri escolar fràgil

A partir de juliol de 1984 la política escolar del nou ministre socialista, J.P. Chévenement, permet d'arribar a una situació de consens aparent, sota el qual, però, no deixen de bategar les oposicions i les reivindicacions dels partidaris i dels adversaris de l'ensenyament privat. L'acceptació implícita del manteniment de l'*statu quo* escolar per part de tothom era conseqüència de la política aplicada després de juliol de 1984.

Cada grup havia pogut constatar els avantatges i els inconvenients que implicava la idea de fer de l'escola la causa d'un enfrontament polític. Certament, els partits polítics, tant de dreta com d'esquerra, han pogut comprovar en diver-

ses ocasions el caràcter mobilitzador que té per a l'electorat el tema «escola pública-privada». La dreta va aconseguir de fer sortir al carrer, el dia 24 de juny de 1984, uns quants centenars de milers de manifestants a París sota el lema «la defensa de l'escola privada davant el projecte de la llei Savary». Però l'experiència també demostra com l'esquerra francesa, en totes les seves variants, sap unir els seus electors amb la causa de l'escola pública i laica.

Però aquests innegables avantatges polítics coexisteixen amb inconvenients importants. Així, del maig de 1981 al juliol de 1984, el govern d'esquerra va pagar els plats trencats d'un experiment important: el debat sobre l'escola va causar un bon trasbals en una opinió pública que no comprenia ben bé la utilitat i l'oportunitat d'aquell enfrontament ideològic. L'enfrontament entre el principi de laïcitat — fonament de l'escola pública a França — i el d'una escola confessional es traduí a la pràctica en un conflicte entre «laics» i «religiosos», el caire del qual semblà, a una gran part de l'opinió pública, tenyit d'un cert arcaisme polític. El president Mitterrand va saber copsar aquest sentiment de l'opinió pública i va retirar el projecte Savary. Aquesta decisió va ser el cant del cigne d'una reforma el defecte essencial de la qual fou el fet d'haver estat mal entesa per l'opinió pública.

Des de llavors, tenint en compte els perills pels quals s'havia passat, la nova política escolar es traduiria en un compromís tàcit, definit per allò que hom podria qualificar d'«armistici escolar»: d'una banda, l'abandonament de la idea de realitzar una gran reforma global del sistema escolar, en mantenir l'estatut jurídic de l'escola privada, i de l'altra l'aplicació d'una sèrie de mesures específiques d'un caire més tècnic que no pas polític o de disposicions que afectaven més els principis pedagògics de l'escola en general que no pas els problemes causats per les relacions entre l'Estat i l'escola privada. Realment, la nova política no va resoldre cap punt del contenciós escolar que havia estat l'objecte de debat polític des de 1981. En canvi, va reeixir a apaivagar els ànims i a asserenar la discussió, ni que fos a costa d'ofegar-la.

En aquest context, l'arribada de la dreta a les responsabilitats de govern comportava el perill

de tornar a alterar el fràgil equilibri d'un consens que en tot cas només es podia considerar com un mal menor a falta d'un acord que políticament es presentava incert.

Una política escolar ambigua

En el camp escolar, el projecte de la nova majoria de dretes era tributari tant del seu programa electoral com del nou context polític francès en el qual un President de la República d'esquerres ha de conviure amb un govern de dretes.

Les eleccions del 16 de març van donar a França una nova majoria política feble i heterogènia. Feble perquè només té mitja dotzena de diputats més dels que calen per a tenir la majoria, i heterogènia a causa dels diversos corrents polítics que la componen: es tracta d'una coalició entre el partit neogaullista (RPR) de Jacques Chirac, el nou Primer Ministre, i un altre moviment polític heterogeni que, sota les sigles d'UDF (Union pour la Démocratie Française), agrupa partits polítics liberals i centristes.

Aquestes dues tendències polítiques havien signat un programa comú per a presentar-lo i defensar-lo durant la campanya electoral, i aplicar-lo si s'esqueia el seu triomf.

El pensament polític de la coalició de dretes s'inspira en dos principis estel·lars del liberalisme: d'una banda la reducció de l'intervencionisme de l'Estat, especialment en el terreny econòmic, cosa que implica la posada en pràctica d'una política de privatització de sectors econòmics que havien estat nacionalitzats de 1945 ençà, i de l'altra, el seu corol·lari, el desenvolupament de la iniciativa privada en tots els aspectes de la vida social i econòmica.

En el sector de l'ensenyament, la nova majoria defensarà la llibertat d'ensenyament i l'elecció lliure de l'escola pels pares en el marc del dualisme escolar (públic-privat), que constitueix un assoliment que cal mantenir i desenvolupar. Són grans principis l'aplicació posterior dels quals revelarà una actitud propra als interessos de l'ensenyament privat.

Però el neoliberalisme «a la francesa», confrontat amb el problema de les relacions entre

actualitat

els poders públics i l'escola privada, constata i assumeix una contradicció ideològica: l'esdevenidor i el desenvolupament de l'escola privada depèn essencialment del seu finançament públic. L'ensenyament privat en general no pot sobreviure sense ajut econòmic de l'Estat: per això els vencedors de les eleccions del 16 de març volen que les «dues escoles» siguin tractades en un mateix pla d'igualtat i que als centres privats els sigui respectat el «caràcter propi» sense sotmetre'ls, com a contrapartida, a restriccions suplementàries. En el camp escolar, la nova política mirarà de conciliar el desenvolupament desitjat de l'escola privada amb el manteniment de l'equilibri precari a què s'havia arribat el 1984.

Aquest procediment es fa més necessari en la mesura que les noves condicions d'exercici del poder polític a França porten el govern de dretes francès a evitar els conflictes en temes polèmics com, per exemple, el futur de l'ensenyament privat. La coexistència institucional entre un Cap d'Estat, elegit per una majoria d'esquerres d'acord amb un programa ben definit, i un Govern, sostingut per una majoria de diputats d'una connotació ideològica ben diferent, representa un experiment nou que obliga els uns i els altres a moderar les seves actituds i a cercar, per als problemes més conflictius, solucions consensuades. El president Mitterrand i el primer ministre Chirac són obligats a respectar les regles del joc imposades per aquesta coexistència, sota pena, si mai l'un dels dos pren la responsabilitat de posar-hi terme mitjançant una crisi política, de veure's sancionat per una opinió pública que, en una gran majoria —així ho diuen els sondeigs d'opinió— vol que aquest experiment duri fins a les eleccions presidencials de la primavera de 1988.

La coexistència institucional no comporta pas cap confusió d'atribucions: correspon al Govern de decidir i conduir la política del país, mentre que al Cap d'Estat, a més de les funcions de representació, només té les competències en terrenys ben precisos com són els de les relacions internacionals i la política de defensa. En tots els altres sectors, i per tant el de l'ensenyament, el President de la República no hi intervé. La coexistència tampoc no significa cap mena de coincidència ideològica: el President manifesta, sem-

pre que se'n presenta l'ocasió, la seva desaprovació o la seva reserva sobre les mesures preses pel Govern i fins i tot es nega a signar allò que no li plau.

En aquest context tan difícil ningú no té interès a revifar la disputa escolar. Així doncs, el nou ministre d'Educació Nacional, M. Monory, no té la intenció d'impugnar, pel que fa als aspectes essencials, l'estructura escolar vigent a França, i menys encara el règim jurídic que regula les relacions entre els ensenyaments públic i privat i l'Estat. Això seria massa arriscat. Però el Govern aspira a aplicar progressivament el seu programa i, per tant, a fer una política atenta als interessos i reivindicacions de l'ensenyament privat.

Amb tot, el nou ministre sembla compartir algunes anàlisis del seu predecessor que fan referència essencialment als objectius pedagògics de la política educativa, és a dir, la manera com han de ser educats els joves francesos. Però les divergències sorgeixen quan es tracta de l'aplicació de la pedagogia i de la consideració del paper que els ensenyaments públic i privat han de tenir.

La nova orientació pedagògica, endegada ja el 1984 pel ministre socialista Chévenement, té com a objectiu dirigir el nombre més gran possible de joves cap als estudis superiors i formarlos en les tècniques del futur. En la percaça d'aquest objectiu hi ha el risc que es desenvolupin dos tipus d'escoles: centres elitistes, però molt competents, i una massa de centres no tan eficaços, però que rebin la majoria d'alumnes.

La ruptura no es va produir el 1986, sinó el 1984, quan el ministre Chévenement va imposar a una majoria socialista reticent una política pedagògica que posava en discussió les modes dels anys anteriors. Des del març de 1986, el seu successor en el Ministeri ha sabut augmentar els assoliments precedents amb:

- 1) Programes nous per als col·legis i escoles, que representen una renovació de les matèries fonamentals de l'ensenyament primari.
- 2) L'objectiu de portar —abans de l'any 2000— al nivell del batxillerat el 80 % dels alumnes de la mateixa edat.
- 3) La diversificació dels batxillerats tècnics.

Aquests punts d'acord, però, no poden amagar les divergències entre les polítiques escolars aplicades abans i després del 16 de març. La disputa escolar és sempre present, latent, encara que hom vulgui esmorteir-ne els grinyols. Les primeres disposicions preses pel nou ministre semblen àmpliament favorables a l'ensenyament privat i algunes han fet que els defensors de l'escola pública sortissin al carrer en el mateix moment que els estudiants per altres motius s'oposen sorollosament al projecte de reforma de l'ensenyament superior.

Dins el marc del pressupost de l'Educació Nacional per al 1987, el Govern ha inclòs una sèrie de mesures que pretenen desenvolupar l'ensenyament privat, i unes altres que tenen una incidència directa o indirecta sobre el funcionament de l'ensenyament públic. Així, en el pressupost de 1987 s'han establert tres tipus de mesures que afecten l'ensenyament privat:

1) Els crèdits destinats a l'ensenyament privat augmenten més ràpidament que els acordats a l'ensenyament públic.

2) S'han creat 570 places per a l'ensenyament privat (que acull el 18 % de l'alumnat) i 622 en l'ensenyament públic. A més a més, per primera vegada des de 1945, el 1987 se suprimiran 4.437 places, sobretot de personal administratiu i de serveis, així com en els organismes pedagògics i en les centres de formació d'ensenyants.

3) La concessió de crèdits per a l'endegament del pla informàtic en el sector privat (210 milions de francs) i el finançament públic de 250 contractes suplementaris d'ensenyament per a permetre «un començament de renovació en els col·legis privats».

A més a més, el ministre s'ha compromès a «començar el reajustament, a partir de la pròxima primavera, de l'assignació fixa per externat acordada a les escoles privades», és a dir, de l'aportació fixa que l'Estat abona als centres privats amb contracte d'associació, calculat en funció del preu de cost dels alumnes dels centres públics i que els ha de permetre d'enfrontar certes despeses de funcionament. Segons el govern, aquesta «assignació fixa per externat» és

endarrerida respecte a la concedida als centres públics.

Totes aquestes mesures expressen la nova atenció del govern envers els problemes de l'ensenyament privat. Això no obstant, els nous responsables polítics no volen, de moment, tenir en compte certes propostes sorgides en els sectors més liberals de la seva pròpia majoria parlamentària. Així, el ministre, tement les conseqüències d'una de les promeses electorals tocant a la lliure elecció de l'escola pels pares, ha confirmat que ell no procedirà a cap «dessectorització global per permetre un exercici absolut d'aquest dret. I d'una altra banda, en el camp de l'ensenyament superior, el Govern no ha mantingut la idea de permetre la creació d'universitats privades, tal com una part de la seva majoria li demanava.

Al costat de les mesures relatives a l'ensenyament privat, algunes disposicions governamentals han tingut una incidència en el context de l'escola pública i, per aquest motiu, poden arribar a condicionar-ne el funcionament. Es tracta de mesures preses respecte a les associacions paraescolars que graviten al voltant de l'ensenyament públic. El Govern ha suprimit les 1.700 places d'ensenyants que s'havien posat a disposició d'associacions i d'obres paraescolars i ha col·locat un nombre equivalent d'ensenyants als centres. El ministre va prometre que les associacions rebrien cada any —si la seva demanda era acceptada— els mateixos recursos en forma de subvencions que els que rebien fins llavors en forma d'assignació de personal. El fet que aquestes associacions es troben en general sota el control d'un poderós sindicat d'ensenyants, la Federació de l'Educació Nacional (FEN), fa pensar que l'objectiu polític d'aquestes mesures és la debilitació del poder sindical de la FEN, organització pròxima a l'esquerra i baluard de l'escola laica i pública. La matusseria d'aquesta política ha servit de catalitzador als més de dos-cents mil manifestants que van desfilar pels carrers de París el 23 de novembre de 1986, convençuts, amb raó o sense, que les mesures contra els sindicats d'ensenyants no eren més que un dels elements d'una campanya contra l'escola pública.

Un cop més, els enfrontaments i les passions

impedeixen de desenvolupar un debat profund sobre l'esdevenidor de l'escola a França. Els mesos pròxims, en què s'entrarà en el període pre-electoral que acabarà el 1988, no els seran gaire favorables.

Torna la contestació

L'ensenyament ha estat una altra vegada a França el centre d'un moviment de protesta les conseqüències polítiques del qual són prou importants. El conflicte que va esclatar el novembre de 1986 havia començat amb les crítiques dels estudiants al projecte de llei que pretenia reformar l'ensenyament superior. Aquest text —anomenat projecte Devaquet (nom del secretari d'Estat per a les universitats)— era basat en dos grans principis: donar més autonomia a les universitats i adaptar els seus ensenyaments a les necessitats del món modern a fi de proporcionar a les empreses franceses una mà d'obra més ben preparada. A fi d'aconseguir aquests objectius, el projecte Devaquet articulava una sèrie de mesures, algunes de les quals van ser rebutjades totalment pels estudiants. Per començar, el text atorgava a les universitats la possibilitat d'establir sistemes de selecció d'alumnes, la qual cosa xocava amb la norma segons la qual l'èxit en l'examen de batxillerat donava accés directe a la universitat; després, l'augment d'autonomia pensat per a les universitats, així com per als aspectes organitatiu, pedagògic i financer, es traduïa en dues mesures que els estudiants contestataris van considerar negatives: d'una banda, les matrícules diferien segons la universitat en una proporció que arribava fins al cent per cent, la qual cosa constituïa una conseqüència de la possibilitat oferta a les universitats de recórrer a fons de finançament diferents dels públics. Això implicava el perill que s'originessin universitats riques al costat d'altres de pobres. I d'altra banda que l'autonomia es traduís, pel que fa als títols —que mantindrien el seu valor nacional— en la menció explícita de la universitat que els havia lliurat. Els estudiants van témer que aquesta mesura desvaloraria el títol d'acord amb el prestigi de la universitat.

El projecte Devaquet era en realitat un compromís entre els partidaris d'un ensenyament superior inspirat en el model nord-americà, que desitjaven una àmplia autonomia universitària que permetria el sorgiment d'universitats privades, i els defensors del sistema actual, però organitzat d'una manera més flexible a fi que permetés una interacció universitats-empreses més eficaç. Així, el compromís Devaquet no satisfia ni els liberals ni els conservadors del Govern, divergència que va originar les dilacions i matusseries en què aquest va incórrer en el transcurs de la crisi estudiantil. A més a més, a causa de la seva ambigüitat, el text va suscitar la inquietud entre els estudiants universitaris i els dels instituts, que es van alarmar també per un altre projecte de reforma —presentat pel ministre d'Educació Nacional, M. Monory— de les vies que duen al batxillerat. Tots aquests projectes anaven en contra de la voluntat manifestada d'augmentar el nombre d'estudiants en els pròxims quinze anys.

La protesta estudiantil es va desenvolupar d'una manera més espontània que general i va rebutjar tot intent de manipulació o de direcció per part dels polítics. I va agafar per sorpresa un Govern que a còpia d'errors i barroeries es va veure obligat a capitular i a retirar totes els projectes de reforma de l'ensenyament que tenia endegats.

La retirada del projecte Devaquet, anunciada pel Primer Ministre, va ser una pausa en una crisi estudiantil convertida en política, les causes i conseqüències de la qual mereixen algunes explicacions.

En cedir davant les protestes del carrer, el Primer Ministre pagava les conseqüències d'un conflicte que el Govern havia hagut de suportar sense haver-ne dominat mai el desenvolupament. Tres raons l'havien sens dubte menat a recular: primerament, l'emoció produïda en l'opinió pública per la mort d'un estudiant a conseqüència de la violència policial contra un moviment que era pacífic; segonament, el perill de contagi social, ja que els sindicats, empesos per les bases, estaven disposats a donar suport als estudiants, cosa que suscitava el record del maig de 1968; i finalment el perill seriós de trencament de la seva majoria política, en el si de la qual els joves liberals s'oposaven a la imatge autoritària

que el Govern donava a l'opinió pública i demanaven la retirada del projecte de llei. A aquestes raons cal afegir-hi una altra, i no pas la més petita: l'actitud del President Mitterrand, el qual, recordant que el juliol de 1984 ell mateix va haver de retirar el projecte de llei Savary sobre l'escola privada, es mostrà decidit a trencar el seu silenci per demanar públicament al Govern la retirada del seu projecte. Aquesta eventualitat, si s'hagués produït, hauria posat el Primer Ministre en una situació insostenible, hauria fet perillar l'experiment de la «coexistència institucional» i hauria reduït les possibilitats de M. Chirac en les pròximes eleccions presidencials.

La reculada del Govern ha tingut una sèrie de conseqüències tant en el camp de l'ensenyament com en el polític.

Cal constatar que un cop més, com el juliol de 1984, els responsables polítics francesos, davant de les protestes del carrer, cedeixen en un conflicte que afecta l'ensenyament. El 1984 Mitterrand retrocedí, però va mantenir la iniciativa política amb la formació d'un nou Govern. Aquesta vegada el Primer Ministre no ha tingut la mateixa possibilitat i la seva reculada s'ha saldat amb un afebliment de la seva acció política, com ho demostra el fet que el Govern hagi deixat en suspens tota una sèrie de reformes que anaven des de les presons privades fins a les lleis sobre nacionalitat i el tractament repressiu dels toxicòmans, reformes que havien suscitat el rebuig d'una part de l'opinió pública, especialment dels joves.

Després, en el terreny de l'ensenyament, els

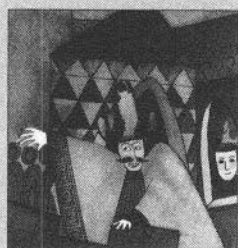
últims esdeveniments no fan més que confirmar el manteniment de l'estat de coses existents, ampliant-ne encara el contingut, que no solament afecta —des de 1984— les relacions Estat-escola privada, sinó que s'ha ampliat a hores d'ara a l'aspecte pedagògic i organitzatiu. Avui no es veu gaire com un Ministre d'Educació Nacional, afeblit i desacreditat —i que a diferència de M. Devaquet no ha dimitit—, podria establir una àmplia concertació amb tots els sectors afectats obrint el debat de fons sobre l'ensenyament que tothom sembla demanar, i més tenint en compte que el període previ a les eleccions presidencials de la primavera de 1988 no hi serà gaire favorable.

En fi, és inevitable arribar a la conclusió que l'opinió pública francesa, per raons que no són sempre les mateixes, es mostra reàctia a qualsevol reforma profunda del sistema d'ensenyament, sigui quin sigui el nivell i sigui quin sigui el Govern que l'emprenqui.

Aquí té l'origen potser la proposta que alguns avancen avui de renunciar a tota reforma legislativa de l'ensenyament i d'iniciar una via més pragmàtica que posi en pràctica sistemes experimentals abans de procedir a una reestructuració de les normes que regeixen el sistema escolar i universitari de França.

A més a més, res no es podrà fer seriosament mentre el panorama polític francès no s'aclareixi, i això no serà possible abans de la cita electoral de 1988.

Josep M. Comas i Estalella



NANORIS I EL POBLE ENCANTAT

ricardo Alcántara
Il·lustracions Carme Peris

EL PETIT ESFAVIVER

ALCÀNTARA SGARB, R., *Nanoris i el poble encantat*, Il. Carme Peris; La Magrana, Barcelona 1986 (Col. El petit esparver).

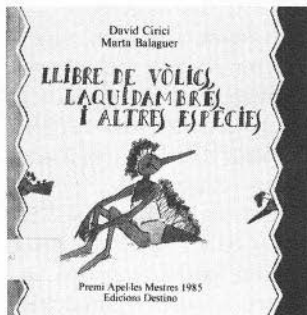
Nanoris vol ser actor. Surt de casa a la recerca d'alguna companyia que el vulgui com a aprenent. Arriba a un poble, on la gent està encantada per un mag que, a base d'hipnosi, posa la seva voluntat a les mans del rei. Aquest els fa treballar per a ell. Cap d'ells no té llibertat ni vida pròpia. Nanoris descobreix el perquè del tarannà de la gent, ajudant-se amb les disfresses que porta. I salva el poble de l'encanteri.

La narració és una mica fluixa, poc treballada. El fet del poble dominat políticament, encara que sigui gràcies a la màgia, és un tema molt explotat, esdevingut ja tòpic. En una segona lectura també hi podríem trobar potser un elogi al teatre, ja que és gràcies al seu art que Nanoris aconsegueix convertir-se en heroi. De tota

manera resulta tot plegat una mica gratuït i forçat.

Llenguatge senzill, igual que el vocabulari. El podran llegir a partir de 8 anys.

M. Busquet



CIRICI, David, *Llibre de vòlics, laquidambres i altres espècies*, Destino, Barcelona 1986. (Premi Apel·les Mestres 1985)

Uns viatgers desconeguts arriben amb el seu globus a les envistes d'una illa. En anar-s'hi apropant ens la van descrivint. Tot un seguit de personatges estrafolaris formen la galeria que ens mostra el llibre.

David Cirici ha escrit el text en vers. Tot un seguit de rodolins ens endinsen en el món imaginari i simpàtic. És una poesia fàcil tant pel que fa a la comprensió per part del lector menut com per la possibilitat d'ampliació imitant aquest metre.

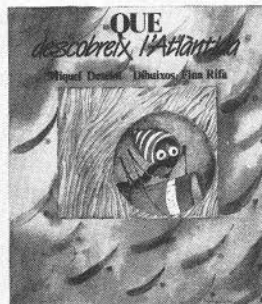
El vocabulari no comporta cap mena de dificultat ans al contrari se'ns presenta, com en tota poesia, carregat de connotacions que enriqueixen les paraules fins fer-les vives.

Les il·lustracions concorden en un aparellament perfecte

amb el to simpàtic i la senzillesa del text. Uns dibuixos esquemàtics però plens de detalls acolorits sens estridències cridaneres es fan expressius i comuniquen amb el lector mantenint amb ell un conversa alegre, tranquil·la i enriquidora. El moviment i la rialla tenen una part molt important en les imatges.

Fins ara tot va bé. Una sola cosa podria haver estat millorada per part de l'editorial; em refereixo al format. Un llibre com aquest que fa setze centímetres queda reduït en excès. Els dibuixos s'empetiteixen de tal forma que és difícil fixar-nos-hi. Un formal de vint-i-quatre hagués estat la delícia del lector. I essent com és un llibre premiat es podia haver estat més generós en el paper, (9 anys.)

César Vázquez



LIBRES DEL SOL I DE LA LLUNA

DESCLOT, Miquel, *Que descobreix l'Atlàntida*, Il. Fina Rifà, Pub. de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1986. (Col. Llibres del Sol i de la Lluna.)

Prenent el món de les formigues com a referència, Miquel Desclot ens descriu el viatge aventurer que fa la formiga negra Que per tal de creuar l'Atlàntic i arribar a Amèrica. L'empresa, però, es veurà frustrada en adonar-se, al final, que tot allò que per a ella era una selva i un oceà, tan sols havia estat un camp cultivat i una bassa.

El fet és, però, que ens presenta una manera de viatjar motivada i enriquida per la lectura on la imaginació fa un gran paper en la interpretació del món que ens envolta.

El text, ben filat i ric en vocabulari, aporta al lector un corpus que li permetrà ampliar el seu domini lèxic. Tant és així que hi ha moments que la lectura requerirà aclariments per part de l'adult pel fet que fa referència a personatges o esdeveniments que és probable que el nen no conegui, perquè no n'ha sentit a parlar mai. Les il·lustracions s'adiuen amb el text aportant una informació de suport a la lectura; una informació que reforça la imatge mental que l'infant va creant a mida que llegeix. El color treballat amb delicadesa ens mostra multitud de variacions de cada una de les coloracions. La trama li serveix a la dibuixant per delimitar els contorns i les formes. El llibre, en unir text i imatge, esdevé una lectura densa però rica que aproxima la descripció i la narració senzilla, directa i amb referència al món real a la lectura que s'endinsa per viarany a voltes abstractes i a voltes en el món literari. Aquest, per tant, ha de

ser un llibre per a lectors avetsats i desperts. (10 anys.)

César Vázquez

LARREULA, Enric, *La Bola*, il. Carles Ortín, F. d'Entitats Culturals del País Valencià, València 1985 (Col. Joanot)

Els llibres d'aquesta col·lecció volen posar a l'abast del nen de primer i segon d'EGB tot un seguit de continguts de l'àrea d'experiències i matemàtiques. Les característiques principals de tots ells és la fantasia. Els conceptes treballats es personifiquen; i així, amb la vida pròpia, aconsegueixen introduir-se en el món del nen fent que aquest vivenciï el personatge.

En aquest que ara es ressenya el concepte presentat és la figura geomètrica de la rodona.

La forma plàstica que pren la presentació d'aquest concepte és diferent del que estem acostumats a veure. Els dibuixos en dues tintes, groc i negre, omplen tot el paper, les dues cares, en tenir el llibre obert. Són il·lustracions senzilles però carregades de vida. Tan llampants arriben a ser aquests quadres que a vegades costa trobar les lletres. Això no és dolent: obliga el nen a fixar-se en tots els detalls per comprovar si s'ha deixat alguna frase Cal remarcar que el text és manuscrit amb lletres negres gruixudes.

Quant al llenguatge, intenta ser valencià però barreja formes diferents. Així trobem paraules com «redones», «melons d'alger», «xicotetes» que són típiques valencianes i d'al-

tres, com algunes formes verbals, que fluctuen: «m'agrada», enfront de «em toque». Malgrat això el text presenta unes característiques molt adients per als infants: senzillesa, repetició, expressivitat. El llibre atreu els nens, que en tenir-lo a les mans se'l llegeixen amb fruïció i capten el contingut amb facilitat. Amb tot, és la creativitat i la capacitat relacionadora la característica més sobresortint del llibre. (6-7 anys.)

César Vázquez

ORMEROD, Jan, *L'oca ximpla*, Barcanova, Barcelona 1986 (Col. Ralet, ralet)

Tot i que el llenguatge és massa acurat, és un bon llibre. Es tracta d'una nena que no para de fer coses imitant els animals. Els dibuixos són molt expressius, i la lletra és mecanoscrita. El llibre necessita l'ajuda de l'adult per acabar-se d'entendre, però permet mirar molt les imatges, que per si soles ja parlen. (6-7 anys.)

Eulàlia Ros

PARRAMON, Josep M^a; RIUS, Maria, *La ciutat*, il. Maria Rius (Col. Primera Biblioteca dels Nens)

Una pàgina amb una línia de text en caràcters gruixuts explica la pàgina il·lustrada que li té al costat. Però cada una d'aquestes línies no és sinó un sintagma d'una llarguíssima oració temporal, que s'allargassa fins a la darrera pàgina, que

actualitat

és la que dona el sentit a les precedents. És a dir, la primera frase. «Quan en sortir de casa teva vegis cases, moltes cases...» s'encadena amb setze altres frases (p. ex., «Quan passis pel costat de grans edificis», etc.) fins a la darrera, que ho explica tot: «Ets a la ciutat». Malgrat la perfecta correspondència del text i dels dibuixos, no veiem la gràcia d'una frase de tanta extensió. Les il·lustracions de Maria Rius són clares, lluminoses, de tons càlids i agradables i tindran gran acceptació per part dels nens de parvulari. El llibre potser podria ser llegit pels nens de 6 anys.

L'última plana, destinada als educadors, constitueix un bon resum històric del naixement d'una ciutat, que certament deu ser aprofitable a 6^a i 7^a per nens d'EGB, però no sembla gaire útil en aquesta edició.

Françoise Samuel-Lajeunesse

PLYLE, H., *El llibre del màgic Merlí i els cavallers Pel-liàs i Gauvain*, Laertes, Barcelona 1985 (Col. L'arcà)

Continua la història començada en el número anterior de la mateixa col·lecció «El llibre del rei Artús», és a dir les històries i aventures dels cavallers de la Taula Rodona.

El llibre està dividit en tres parts i, en cadascuna d'elles, s'hi explica la història dels tres personatges del títol.

En la primera veiem la fi del màgic Merlí, a conseqüència d'haver confiat en Viviana, una donzella dolenta, que a instàncies de Morgana, la germana del rei Artús, l'embruixa. Enamorat com un foll, li explica totes les seves arts, fins que aquestes es tornen en contra d'ell.

En les altres dues parts s'expliquen les aventures de Pel-liàs i Gauvain, dos cavallers de la cort del rei Artús. S'hi troben tots els elements de les novel·les de cavalleries: l'honor dels cavallers i de les dames que defensen, les lluites entre cavallers bons i cavallers dolents, la recerca de l'aventura com a tal, la fantasia reflectida en l'existència de bruixots, dones fantàstiques, etc. És força divertit. Però en la traducció hi trobem un excés de mots particularment difícils (forests, freturar, punir, pèlag, galeig, goècia, àvola, hialina, etc.), que d'altra banda, li donen un aire que li escau. Això farà que els lectors més joves es puguin cansar, encara que l'aventura la podrien trobar bonica. (14-15 anys.)

M. Busquet

RIUS, Maria; PARRAMON, J.M., *El camp*, Ed. Parramon, Barcelona 1986 (Col. Primera biblioteca dels nens. Un dia...)

Aquest llibre té el mateix problema que «*El mar*», de la mateixa col·lecció.

El tema és adequat i d'interès per als més petits. Els dibuixos són molt bonics, molt vius i representatius. Però falla el text: les frases estan tallades i poden durar dos i tres fulls; aquesta desconexió en dificulta la comprensió. A més, cal afegir-hi el fet que les frases comencen per un «quan» temporal i sovint es queden tallades per punts suspensius. Aquest tipus de frase no són entenedores pels nens. De totes maneres és un llibre recomanable tant pel tema com pels dibuixos.

Eulàlia Ros



RODARI, Gianni, *El pastís caigut del cel*, II. Bruno Munari, La Galera, Barcelona 1985. (Col. Els grumets de mar enllà)

Sobre una barriada pobre de Roma aterra un enorme OVNI. La policia fa refugiar tot-hom als soterranis i amb l'ajuda dels militars desplega tot un

actualitat

arsenal de tancs i canons per encerclar l'objecte. Però dos germans que segueixen els esdeveniments des d'un balcó, reben del cel un bon tros de xocolata i aviat s'adonen que el que espanta tothom ben bé podria ser un pastís. S'hi introdueixen d'amagat, i enmig de llaminadures, de les quals s'atipen, troben un savi desesperat perquè el seu bolet atòmic s'ha

transformat en pastís, i és deshonrat. Els germans, malgrat tot d'obstacles, tornen a la ciutat i de boca a boca, per telèfon que, ens diu l'autor, és més modern que la flauta de l'home de Hamelin, conviden tots els nens de Roma a un subministrament berenar.

Un tema seriós, doncs, però tractat a la manera de Rodari amb molt d'humor i molta hu-

manitat. Un llibre que es llegeix amb fruïció.

Les il·lustracions són rares: constituïdes per tot de punts i línies geomètriques suggerents per a una classe de dibuix. (10 anys.)

**Françoise Samuel-
Lajeunesse**



L'ESCOLA VA ALS MUSEUS... I LA FUNDACIÓ GÜELL

dóna PREMIS als millors treballs d'E.G.B. i B.U.P. sobre aquestes visites.

INFORMACIÓ: FUNDACIÓ GÜELL

Passeig d'Isabel II, 1 - Casa Llotja
Telèfon 319 24 32 - de 10 a 13 h.
08003 BARCELONA

LA MATEMÀTICA
LA GEOMETRIA

Emma Castelnuovo



KETRES EDITORA

LA GEOMETRIA

Emma Castelnuovo

Presentació de l'edició catalana
de *Periòdica Pura*

El llibre es preocupa d'incitar els alumnes, a través dels problemes motivats per una dinàmica concreta i de les diverses qüestions de la realitat en què vivim, a construir ells mateixos les matemàtiques amb l'ajut del professor. Jo estic segura que els mestres catalans no romandran indiferents davant d'aquest esperit tan «llati» i s'adonaran que un ensenyament d'aquest tipus converteix les matemàtiques en una disciplina de les més engrescadores. *(Del Pròleg.)*

Hem pensat que la versió catalana de «La Geometria» ha de ser força important en el procés de recuperació que s'inicia. A l'escola, a la formació de mestres, a la biblioteca del mestre de matemàtica, serà un punt de referència, de vegades una font d'inspiració i, d'entrada, un bon gruix d'exercicis i experiències que poden sortir del llibre i prendre realitat a la classe per tal de començar ja ara mateix a fer geometria. *(De la Presentació.)*

21x29 cm, 348 pàgs., 662 il·lustracions a 1, 2 i 4 tintes.



KETRES EDITORA

Diputació 113-115, esc. esquerra, entl.

telèfons 253 36 00 i 253 36 09

Barcelona-15

ORIOI RIBA I ARDERIU
ORIOI DE BOLOS I CAPDEVILA
JOSEP M. PANAREDA I CLOPES
JOSEP NUET I BADIA
JOAQUIM GOSALBEZ I NOGUERA

**GEOGRAFIA FÍSICA DELS
PAÏSOS CATALANS**



KETRES EDITORA

l'obra associada amb motiu del Centenari del
CENTRE EXCURSIONISTA DE CATALUNYA

El relleu

El clima i les aigües

Els sòls i la vegetació

La fauna

format: 21 x 29 cm

228 pàgines

245 il·lustracions

glossari

bibliografia

índex toponímic

Preu: 1500 ptes.



KETRES EDITORA

Diputació 113-115, esc. esquerra, entl.

telèfons 253 36 00 i 253 36 09

Barcelona-15

Qui té gana, somnia pa

Quina alegria vaig tenir quan vaig sentir el senyor Samaranch amb aquella lentitud d'infart dir que Barcelona havia estat escollida ciutat olímpica. Vaig posar-me el xàndal i vaig anar a fer un tomb per la Ciutadella per celebrar l'esdeveniment. Al vespre, a rebre l'Alcalde i a participar d'una festa que tot just comença i que voldria que s'acabés bé.

Devia ser per l'excitació de la jornada que vaig tenir un somni que ara intentaré refer, mentre m'ajec al sofà del menjador com recomana en Segis en aquests casos.

El somni feia així: «Al mig del Camp del Barça hi havia una enorme capsa de cartró embolicada amb paper olímpic i lligada amb cintes de diferents colors. Al fons de l'estadi, s'en-devinaven grups de gent que no podia concretar ben bé.

»De sobte, del costat de la porteria nord, sortien cinc personatges vestits d'atletes grecs i que portaven una anella olímpica cadascú. Aquests cinc personatges eren molt coneguts: l'Alcalde de Barcelona obria la desfilada, seguia el President de la Generalitat, continuava el Conseller d'Ensenyament i tancaven la processó la regidora d'Ensenyament i el regidor d'Esports de l'Ajuntament de Barcelona. Tots cinc es col·locaven al costat dret de la capsa mentre feien una exhibició amb les anelles, les anaven creuant i descreuant formant dibuixos dalinians i mironians que enamoraven. Era un espectacle preciós que jo gaudia vestida de vestal prop de la torxa olímpica.

»El toc estrident d'una trompeta obria el vol de milers de coloms més blancs que mai que agafaven amb els seus becs les cintes que lligaven la capsa i començaven a desfer el nus. La capsa s'obria i queien les quatre parets de cartró. Eixien del seu interior un ingent conjunt de nois i noies vestits amb les diferents disciplines olímpiques.

»Els llums del camp augmentaven la potència i tot quedava bellament il·luminat. A les grades hi havia els representants de les escoles públiques de Catalunya.

»Tot semblava tret d'una pel·lícula de C.B. de Mille; tenia el to d'aquells cromos de la xocolata que a mi m'agraden tant. Jo seguia extasiada la contemplació d'aquella meravella quan vaig tenir encara una altra sorpresa: s'obria un forat de terra i s'elevava una plataforma giratòria. Damunt s'alzinava la Montserrat Caballé que amb un do i un re de pit extraordinaris —ella rai que pot fer tota l'escala— cantava els noms de les escoles públiques de Catalunya:

- »Escola Pública Teresa Casas
- »Escola Pública Joan Domènec.
- »Escola Pública Manel Giner.
- »...

»En sentir el seu nom, el representant de l'escola sortia d'entre els assistents i s'apropava, caminant amb pas atlètic, al centre del camp. Un cop allí feia un salt i era entomat per un noi o una noia que sortien de la capsa. Tots dos se n'anaven junts.

»Al cap d'una estona, totes les escoles tenien un mestre de gimnàstica. Una traca final amb espetecs i colors de tota mena va despertar-me d'aquest somni tan impressionant.»

Es farà realitat aquest desig? Tindrem mestres de gimnàstica?, em preguntava jo quan el meu peu va posar la seva planta damunt d'una pastilla de sabó. Vaig caure al bell mig de la dutxa. Tinc la cama trencada per tres costats. Ja és mala sort, a les portes de la Ciutat Olímpica.



Fonemes, Sons i Grafies del Vocabulari Bàsic Català

Grup de Llengua Escrita



A A A A A A
B B B B B B
C C C C C C
D D D D D D
E E E E E E
F F F F F F
G G G G G G

dossiers
ROSA SENSAT

Com Treballem les Vocals

Anna M. Balafà i Maymó
M^a Dolers Gállego i Collera
Piliota Planas i Pujol



dossiers
ROSA SENSAT

Aquest Dossier es basa en la publicació de Rosa Sensat —editada per Bibliograf— “Vocabulari bàsic infantil i d’adults”. Aquest vocabulari és el conjunt, ordenat ideològicament, dels mots que els nens utilitzen —i dels quals coneixen plenament el seu sentit— fins als 8 o 9 anys. Presentem aquest vocabulari classificat per fonemes. D’aquesta manera es facilita al mestre la confecció de tot tipus d’exercicis i materials relacionats amb cadascun dels fonemes i de totes les seves grafies, tant per al seu aprenentatge com per a la seva consolidació ortogràfica.

Un aspecte, de l’aprenentatge de la lectura i l’escriptura de la nostra llengua, que presenta gran dificultat a les escoles, és l’estudi de les vocals. Tenim únicament 5 grafies per a representar 8 sons vocàlics. La correspondència entre so i grafia és complicada. Hi ha grafies que els pot correspondre dos i, fins i tot, tres sons, i sons que els pot correspondre dues grafies. I aquestes són les primeres lletres que habitualment es presenten als nens de 5 anys —fins i tot 4 anys en gran nombre d’escoles.

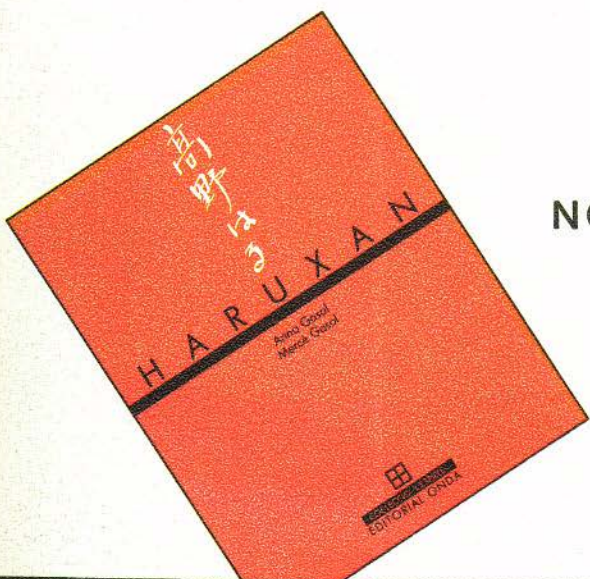


DOSSIERS
ROSA SENSAT

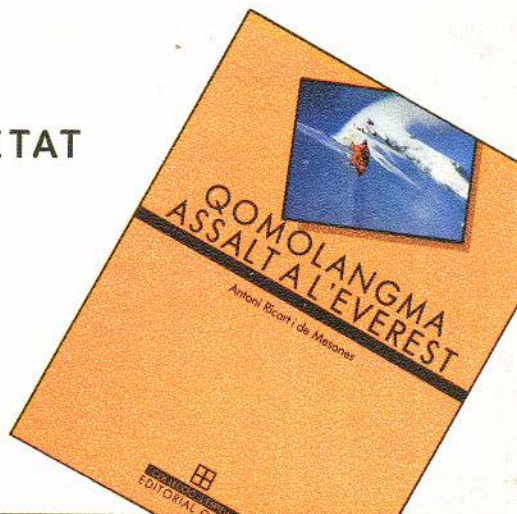
Còrsega, 271 pral. - 08008 Barcelona
Tel.: 237 07 01



COL·LECCIÓ «L'ESPIELL»
EDITORIAL ONDA




NOVETAT





A través de «L'Espiell» els nens podran descobrir el món
Col·lecció dirigida per «Rosa Sensat»


TÍTOLS PUBLICATS

DOS GOSSOS LLUSTROSOS
Primers lectors

HARUXAN
A partir de 7 anys - Sèrie 

QOMOLANGMA. ASSALT A L'EVEREST
A partir de 9 anys - Sèrie 

MIRANT AL CEL
A partir de 12 anys - Sèrie 

VIATGE A L'ÀFRICA
A partir de 12 anys - Sèrie 

Que no falti a la teva biblioteca escolar o biblioteca d'aula
Editorial Onda

Passeig de Gràcia, 120 - Tel. 218 21 26 - 08008 Barcelona