



PERSPECTIVA ESCOLAR 165

Publicació de «Rosa Sensat»

Maig 1992

**Educació
visual i plàstica**

ÍNDEX

<i>Escoles d'Estiu</i>	1
EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA	
1. <i>L'àrea de plàstica i l'art</i> , per Esther Boix i Ricard Creus	2
2. <i>Educació visual i plàstica</i> , per Fina Rifà Llimona	7
3. <i>Proposta curricular per a la formació del mestre en l'àrea de didàctica de les arts plàstiques</i> , per Rosa Gratacós	11
4. <i>Pluralisme estètic. Per una educació artística multicultural</i> , per Roser Juanola Terradellas	15
5. <i>Referents culturals que podem utilitzar a la classe d'educació plàstica</i> , per Quimi Creixams i Sans i Marleny Colmenares González	19
6. <i>Bibliografia sobre educació estètica i plàstica</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	23
ESCOLA	
<i>Migdia a l'escola. Vers una pedagogia de la vida quotidiana</i> , per Roser Batlle i Isabel Matas	27
<i>El cinema d'animació com a eina educativa: un recurs interdisciplinari</i> , per Maite Pérez	33
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	39
ACTUALITAT	
<i>Escoles d'Estiu 1992</i>	42
Informacions i comentaris	
<i>La Cimera de la Terra</i> , per Joan Gomis	47
<i>Pluriculturalisme i minories ètniques</i> , per Teresa San Román Espinosa	51
Bibliografia	
<i>Novetats</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	57
Literatura infantil i juvenil	61
Pel broc petit	
<i>Els petits plaers de la vida</i> , per Mireia Puig	64



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 Dalmáu, Mercè Fluvià, Pere Fortuny, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll

Director: Jordi Tomás

Secretària de Redacció: Carme Suaz

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Impre Ràpid, S.A.

Subscripcions i distribució a llibreries: a a p.s.a. «Rosa Sensat»

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

Subscripció anual: 4.900 ptes. - P.V.P. 600 ptes.

ESCOLES D'ESTIU

Quan s'acaben les classes i els nois i noies se'n van de vacances, comença per a molts mestres el període de les Escoles d'Estiu.

Per tot el territori de Catalunya, grups de mestres que estimen la seva professió i tenen ganes de millorar-la tot millorant-se es reuneixen per posar en comú les seves experiències, per discutir i aprendre.

Són professionals que, després de tot un curs de treball a l'aula, d'assistir, en molts casos, als cursos de Formació per a la Reforma i a d'altres cursos que convenien per al bon funcionament del centre, ara estan disposats a començar l'estiu dedicant una part del seu temps, d'una manera totalment voluntària, a continuar formant-se en aquells aspectes que més els interessin i a contribuir amb les seves aportacions a fer realitat la filosofia de la Reforma: millorar l'educació.

Aquest any 1992 són divuit les Escoles d'Estiu organitzades pels Moviments de Mestres de totes les comarques i, darrere dels diferents models d'organització, hi ha un projecte comú: el Projecte 100 Mesures, una crida a la participació de totes les persones i totes les institucions en una causa comuna, la millora de l'escola per contribuir a la millora de la societat.

Catalunya ha estat capdavantera, durant molts anys, de la Renovació Pedagògica i ha estat en bona part a l'Escola d'Estiu on s'han gestat les bases d'aquesta renovació.

Ens podem felicitar que hagi estat la iniciativa dels mestres i de les mestres el que ha fet possible aquesta realitat i desitjar que sigui així per molts anys.



L'ÀREA DE PLÀSTICA I L'ART

Esther Boix
Ricard Creus

Diu l'antropòleg norueg Carl Lumholtz: «¿Per què deu ser que els éssers pertanyents a les que anomenem races inferiors i fins i tot en diem salvatges, utilitzen l'art en tot el que es fabriquen per a la seva vida diària, mentre l'home civilitzat requereix que l'indueixin a l'apreciació artística? Comparem els senyals que fa al seu escut o als seus teixits de vímet el caníbal australià, que és el salvatge més inferior de la terra, amb qualsevol assaig d'ornament d'un pagès blanc i el resultat de la comparació no serà gens afalagador per a la nostra raça. Sovint he ponderat això, i fins i tot he arribat a pensar que de tot en té la culpa que vivim molt allunyats de la naturalesa. ¿Hi haurà potser algun desencaminament en la nostra tan lloada civilització?»

Aquestes preguntes se les fa en el llibre *El Mèxic desconegut* publicat l'any 1903, que relata el viatge entre els indis mexicans que va fer des de 1890 fins 1898. Fixem-nos que diu: «L'home civilitzat requereix que l'indueixin a l'apreciació artística » i remarca que els pobles primitius produeixen o produïen instintivament obres artístiques.

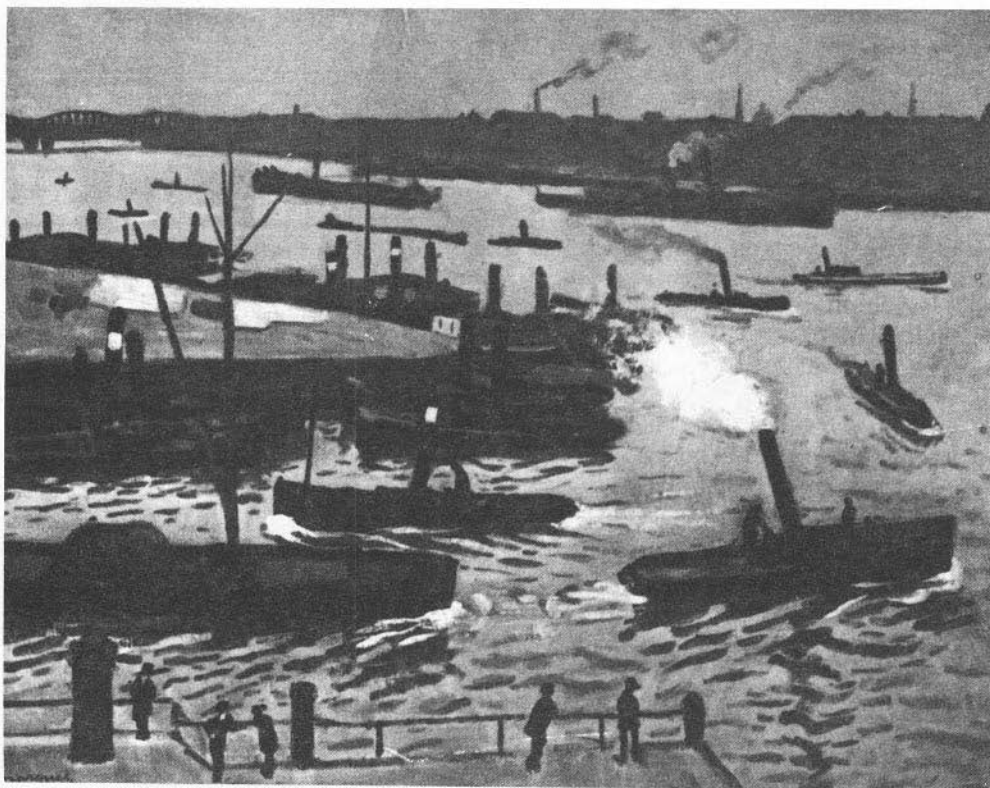
Els qui estem en l'ensenyament de l'art prou bé sabem, sigui quina sigui la raó, que cal incloure-la, l'apreciació artística, però com? Quan nosal-

tres érem alumnes, rarament l'art entrava a l'escola. En tot cas, només la història de l'art. Les nostres classes de dibuix es limitaven a la reproducció de làmines; cosa que només afavoria l'habilitat manual, però no generava cap mena d'activitat creativa ni, tampoc, despertava cap interès per l'art.

Si l'alumne era hàbil, restava satisfet del seu treball. Però rarament l'esperonava cap a una creació lliure, perquè, si ho hagués fet, els resultats sempre semblaven inferiors als obtinguts amb el treball de còpia. De manera que l'alumne hàbil no en treia gran profit, de l'ensenyament a base de làmines, i no diguem d'aquell que no tenia habilitat: aquest avorria el dibuix i les seves derivacions per tota la vida.

Després van venir les manualitats, que va semblar com si airegessin la rutina de les làmines, però en el fons va ser el mateix: un treball amb model sense implicar ni el pensament, ni l'observació, ni el criteri particular de l'alumne...

Admetre la creativitat dintre l'escola és admetre-hi l'art, perquè els artistes —pintors, escultors, fotògrafs...— basen el seu treball en la creació: l'observació, la comparació, la sensació... Tot d'elements que són ja a l'inici, en la generació de la seva obra.



Albert Marquet (Bordeus 1875 - Paris 1947). Rotterdam. La simplicitat de traç d'aquest pintor no li priva pas d'expressar amb gran agudesa el moviment i tràfec d'aquest port. Amb els fums, el balanceig de les barques, els reflexos esquemàtics de les aigües...



El treball a les ceres del nen Ivan H., de deu anys, representa un balener en plena acció. El moviment hi és donat pel grafisme dels ritmes revoltats de les aigües.

Nosaltres, en la nostra experiència de més de 25 anys —el nostre taller de L'ARC enguany els compleix i abans havíem treballat en d'altres escoles— sempre posem l'alumne en situació creativa i preferim que les primeres obres que realitzin siguin senzilles però autèntiques i no pas que aparentin una vistositat falsa, copiada.

Ara, els criteris de la Reforma sembla que s'acostin als nostres: parlen d'art d'una manera sensorial més que no pas com a producte històric, i parlen de saber veure.

Ensenyar a mirar és una de les coses més importants. Les paraules, la llengua és una expressió que tothom practica, però que requereix atenció tant per llegir-la com per escriure-la. Els que es dediquen a l'alfabetització d'adults es troben amb els analfabets funcionals que coneixen les lletres i potser fins i tot els fonemes, però no són capaços d'entendre què diu un text.

En les arts visuals, on gairebé ningú no ha estat ensenyat a mirar ni a relacionar formes i colors, encara més superficialment es passa per alt el seu llenguatge i els seus significats. Per més que McLuhan digui que més val una imatge que mil paraules, en un món d'analfabets visuals no creiem pas que les imatges siguin prou comunicadores.

Aprendre a mirar

L'instint natural d'aprendre porta el nen a adoptar com a propis els convencionalismes que troba al seu voltant. Des de molt petits copien dels germans i companys més grans, de llibres de contes, d'adults més o menys destres, uns signes que esquematitzen el món visual i són comunament acceptats com cases, barques, arbres, ocells, el sol...

Són estereotips que no podem considerar mai arquetipus (models). Ben al contrari, no són més que pobres simplificacions que, en donar al nen solucions fàcils per expressar-se, l'impedeixen de madurar i d'aprofundir l'observació del món que l'envolta.

Procurar només que aquell determinat tòpic sigui representat cada vegada més pulcrament, de color, o de forma, o de textura, sense combatre la seva pobra concepció, no condueix a res. No n'hi ha prou que l'infant expressi el seu món interior. Cal enriquir i enfortir aquest món interior amb el coneixement dels mons exteriors, en els

quals l'individu s'haurà de desenvolupar i, d'alguna manera, dominar.

Per fer avançar el nen en aquesta percepció de la realitat se l'ha de fer endinsar en el coneixement aprofundit de les coses; no solament les que ens semblen difícils i complicades sinó principalment aquelles bàsiques que, perquè són d'una quotidianitat a l'abast, pot semblar que tothom, fins i tot els més petits, les coneixen suficientment.

Explicar als alumnes que no és vàlid adoptar com a signes d'expressió pròpia aquells que han vist dibuixats per algú altre no és suficient: cal descobrir-los de quina manera poden buscar els seus propis signes, elaborar el propi llenguatge plàstic. I encara que aquestes maneres siguin una cosa tan senzilla de dir com «mirar atentament», se'ls ha d'ensenyar com es fa això de mirar amb atenció.

L'experiència, tant com la lectura de nombrosos autors (Piaget, Herbart Read, Jung...) ens fa classificar els individus, cara a les facultats d'aprenentatge, en tres grups principals.

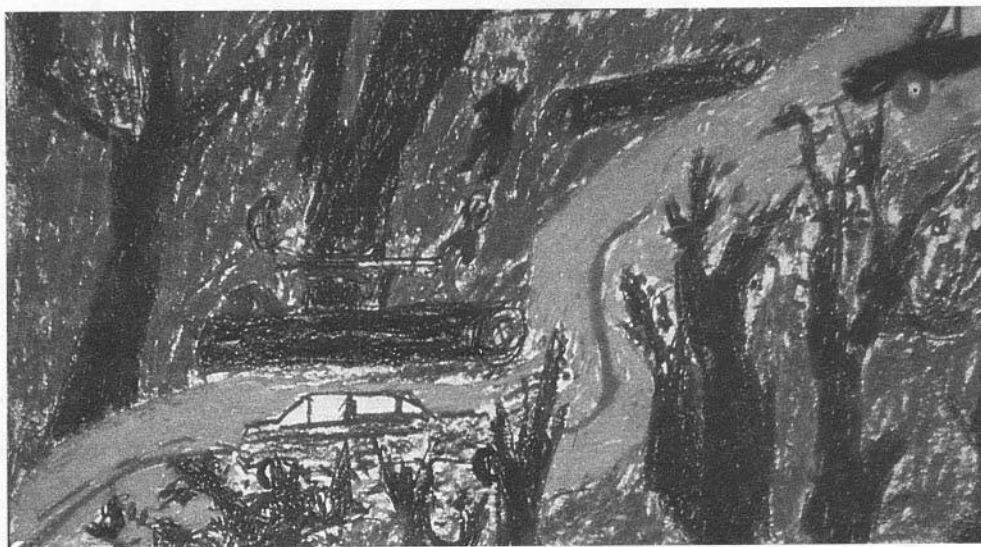
1. Els que accepten qualsevol afirmació intel·lectual sense posar-la en qüestió i són capaços de treballar-la mentalment.
2. Els que comprenen les coses únicament per camins vivencials i els costa de comprendre esquemes sintetitzats.
3. Els que es troben més o menys al mig i són capaços de bastir la seva personalitat, la seva cultura, mitjançant la relació de les experiències vitals amb els coneixements intel·lectuals.

Cal, doncs, emprendre el descobriment visual de l'entorn de manera directa i personal. Directament del natural o bé amb diapositives (que es posen i es treuen; en canvi, les fotografies són sempre a l'abast i, per tant, fàcils de copiar mecànicament, sense anàlisi). S'ha de fer notar que poques vegades l'esquema de la casa correspon a aquella caseta típica i tòpica. Un ocell quan vola no és mai una simplificació com la lletra *v* o bé la *n*. Un arbre no s'ha de representar pas com un xupa-xups. Tots aquests estereotips són prou coneguts pels ensenyants i no cal pas que ens hi estenguem més.

Però sí que hem de dir que de tòpics n'hi ha de moltes menes i no només de signics, de dibuix; n'hi ha també, per exemple, de color, valor primordial en la pintura. Així, hem de combatre que el mar o el cel siguin només blau, o que els ar-



Vicent Van Goch (Holanda 1853 - França 1990) La collita a la Provença. Ni aquest dibuix ni el quadre que va pintar després aquest genial pintor no és només una vista d'aquella fèrtil plana, sinó que hi capta tota l'activitat de treball: carros i gent ocupada en el camp.



Troblem un vitalisme del mateix signe en aquestes ceres del nen Ignasi P., de nou anys. Uns cotxes passen per una carretera entre boscos, on uns llenyataires tallen arbres. Tot el paisatge és dinàmic, amb un gran domini de l'espai i és notable l'observació dels arbres tan allunyats de l'arbre en forma de xupa-xup.

6 bres només siguin verd per les fulles i «marró» pel tronc (en una classe de plàstica no s'hauria de dir mai «marró», sinó «terra»). Els tòpics de color també es corregeixen amb l'observació del natural o bé de diapositives. I sempre cal que els matisos es descobreixin per un mateix. En el cas dels arbres, un seguit de diapositives de diferents espècies: pins, eucaliptus, oliveres... I en diferents èpoques: florits, sense fulles, amb fruits, amb els colors propis de la tardor... Poden donar un ventall de moltes possibilitats de representació que cada alumne coneix prou bé, però que sovint obliden per adoptar el signe gràfic més comú i que els és més còmode. Hem de procurar que l'alumne expressi sensorialment allò que coneix per si mateix i que descobreixi la manera de transmetre-ho als altres.

Introduir l'art a l'escola

L'art no és altra cosa que l'expressió d'unes persones que s'han especialitzat en aquest quefer. No és una cosa estranya ni una cosa a part, no pertany a un món diferent. Els artistes es posen a explicar-nos la seva visió de la vida: cada un l'explica amb un seu propi llenguatge fet de formes i de colors, la seva particular visió del món. Segons el nostre temperament ens avindrem més al món que ens mostra un determinat artista que no pas al d'un altre. Però potser el nostre veí s'avinirà més amb el món que mostra aquell artista que a nosaltres no ens diu res. Per tant, cal posar les obres d'art davant dels nostres alumnes i ensenyar-los a observar-les, a llegir-les, sense cap valoració qualitativa. Així com quan els mostrem fotografies o visitem jardins i els diem: això és un prunus, veieu quines fulles morades té; això és una olivera, fixeu-vos en les seves fulles platejades... ¿Oi que no direm mai, és més bonic el prunus que l'olivera ni a l'inrevés? Tots dos arbres tenen unes particularitats ben diferenciades que cal fer ressaltar. I si a la Maria o a en Pere resulta que agrada més l'olivera que el prunus, ens semblarà molt bé, amb la condició que no es pensin que tothom ho hagi de veure igual.

L'art s'ha d'introduir a l'escola com un fet natural. Cal que els alumnes s'hi acostumin com a qualsevol fet quotidià. A les sessions d'observació del natural (directament o amb diapositives) s'hi ha d'integrar la visualització d'obres d'art (en sa-

les d'exposicions i museus o bé a la classe amb diapositives i reproduccions). Serveixen per fer-los notar que cada artista ha expressat cada cosa de manera diferent. I que, per tant, també ells, cada u, ha de trobar una manera pròpia. Nosaltrares barregem artistes d'èpoques diferents: Borrassà, Matisse, Vermeer, Picasso... Els informem del nom de l'autor, de la nacionalitat... I preguntem si els sembla modern o antic. Incidim sobre allò que volem fer notar, i prou. El que perseguim és que no els causi sorpresa cap estil i que els diversos llenguatges plàstics, artístics, se'ls facin familiars.

Aquestes sessions d'observació serien una mica diferents de les que sovint observem en grups d'escolars que visiten exposicions amb l'objectiu d'omplir unes fitxes preparades a l'escola. Es tractaria d'un procés a la inversa: davant una obra d'art ¿què hi veu, com reacciona cada u? Si l'educador no vibra davant l'obra d'art que presenta li serà més difícil aconseguir un clímax creatiu. O sigui que ha de procurar considerar els autors amb qui ell mateix comunica més. També ha de sospesar si aconsegueix que els alumnes es concentrin més a l'aula o en una exposició. Segurament cada grup i cada ocasió requereixen plantejaments diferents.

Usem Van Gogh, o Nonell, o Monet, o..., per fer-los adonar com aquests artistes dibuixen amb el traç del pinzell, que també en pintar cal intentar donar amb el gest l'estructura de la cosa que volen representar. Quan pinten amb ceres, sovint omplen l'espai amb gargots que no expliquen res, i després es troben, la major part de vegades, que, per més que intentin escampar els colors, hi queden uns guixots que no hi ha manera d'eliminar. Les obres dels artistes ens serveixen, doncs, perquè hi aprenguin tècnica i expressivitat i, també, perquè s'habituin a qualsevol estilització.

També anem en compte a no mitificar cap artista, per molt enderriats que nosaltres personalment hi estiguem. L'alumne, sobretot l'adolescent, té fam de descobrir-los ell, els seus mites. Que seran més els dels seus companys que no pas els dels seus educadors. Se'ls ha de procurar donar el coneixement i esperar que la seva maduració faci la tria. Cosa que, d'altra banda, és aconsellable en qualsevol matèria o assignatura.



Fina Rifà Llimona

Quan el nen s'integra al collectiu educacional i comença a fer camí a la llar d'infants, l'entorn incideix en el desenvolupament de les seves capacitats i el bagatge de sensibilitat d'expressió plàstica que li ve de l'ambient familiar es modificarà i s'anirà ampliant segons els diferents nivells d'educació que travessi.

En passar els més petits la porta de la llar d'infants, el mestre assumeix un munt de responsabilitats i una d'elles és la seva educació per l'art, on hi haurà dos aspectes essencials a tenir en compte: l'ambient on es mourà i l'influenciarà (parets, espai, mobles, imatges...) i les seves primeres obres plàstiques, les primeres expressions resultants del contacte amb el material i els estris. Aquests primers passos, encara que en general no es considera així, tenen la mateixa importància que els que seguiran després en l'educació primària i en la secundària.

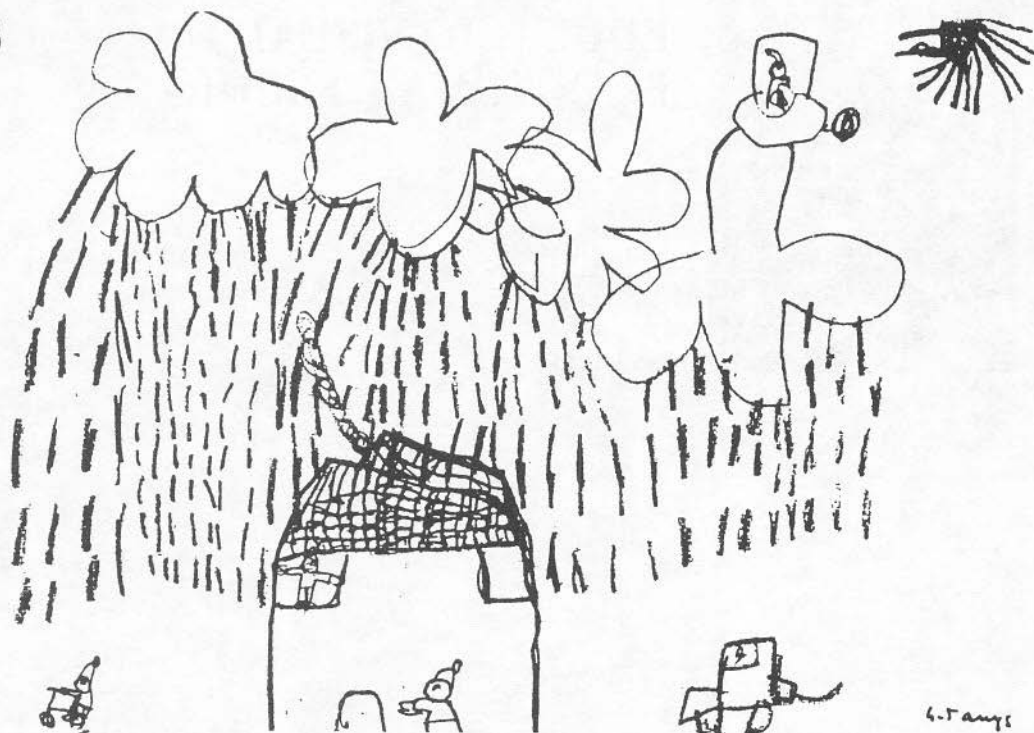
L'escola té la gran responsabilitat d'encaminar i de modificar el ritme de la seva educació visual i plàstica sense aïllar-lo del seu entorn, tenint en compte el context on es troba i les imatges que rep de moltes bandes, sobretot de la TV, que segur que l'influencien en la seva sensibilitat i en la seva expressió. Per a una bona educació visual i plàstica l'alumne ha de disposar d'un espai, materials i estris adequats i d'un temps suficient per

poder seguir una programació prou àmplia i contínua en la qual els conceptes de superfície i de volum es puguin desenvolupar i expressar artísticament de totes les maneres possibles amb una evolució que respecti el tarannà de cada un, el seu estil.

Les obres plàstiques que fa l'alumne, resultat d'un procés creatiu, són la suma de diferents característiques. Després d'una idea inicial, d'un impuls que pot venir de la vivència que sovint el mestre provoca per mitjà de l'observació, de la memòria o de la narració, en sortirà l'obra que serà una transformació fruit de fidelitats i d'infidelitats a la realitat.

Les infidelitats poden venir:

- dels sentiments que fan de sedàs sobretot de les formes (ampliació d'uns personatges, desaparició d'uns altres...) i estableixen unes prioritats personals;
- de les preferències estètiques sobretot referents al color;
- d'una representació nova de l'espai (de la tridimensional real a la bidimensional del paper);
- de les incapacitats de representació pròpies de cada edat i de domini de l'estri i del material, i, per què ignorar-ho,
- dels fets casuals: el llapis sense punta, l'ús de



la pintura més pròxima o del pot més ple...; — o dels provocats pel mestre: un paper de tons especials, una gamma massa triada...

El resultat del procés creatiu també està marcat per l'ambient ple d'imatges que envolta l'alumne, algunes de temporals com poden ser les d'una sèrie de dibuixos animats i d'altres d'origens remots que ja són un codi de comunicació sovint ple de tòpics, com el sol amb els raigs i de cara somrient, la casa-teulada-xemeneia-fum i l'arbre de brancatge arrodonit que es repeteix a través dels anys.

El professor hi és present com a impulsor i creador d'un ambient favorable. Un dels seus objectius ha de ser que l'alumne no en tingui prou amb la transcripció o el calc d'una vivència, sinó que arribi a tota aquesta transformació. Ha de ser-hi present per sortir al pas perquè de mica en mica l'alumne superi les seves incapacitats tècniques i tingui un bon coneixement de l'ús dels materials.

És per això que els dibuixos del mestre (que no ha de fer), i la còpia directa o per retentiva d'imatges fetes per un altre dibuixant, posen un mur

a la creació. L'alumne potser avançarà en unes habilitats o mecàniques, però s'engorronirà en tota la seva capacitat imaginativa.

Actualment encara es fa un abús de l'«acolorir» a les primeres edats, i aquesta pràctica dura a través de totes les etapes escolars amb treballs llargs i anuladors com el famós puntillisme o l'elaboració de gammes precises i inacabables que es mengen el poc horari dedicat a l'educació visual i plàstica.

Aprendre d'observar des d'un punt de vista estètic, amb sensibilitat, és essencial per a la preparació individual de l'alumne. Enriquirà la seva educació visual per a una posterior expressió, gràcies als exercicis de veure, observar, assimilar, analitzar... que, a més de la interiorització del món exterior, el faran partícip d'una història que es troba en totes les formes i colors dels paisatges que l'envolten, rurals i urbans, poc o molt manipulats per l'home. Hi ha una relació directa entre la visió dels objectes i la retenció de la seva imatge en el pensament. Es poden veure les formes, però mirar-les superficialment sense establir relacions, i la imatge que en quedarà serà purament formal i segurament efímera, per això l'e-

ducació visual ha d'ajudar a observar l'entorn i a establir aquestes associacions i aquests coneixements.

La percepció artística no queda només coberta per alguna fitxa o treball programat sobre Miró, Picasso, Van Gogh, Gaudí o algun altre artista plàstic del qual es parla aquella temporada. L'observació, des de les primeres edats, de les formes, dels colors... feta pausadament gràcies a la capacitat que té l'escola d'aturar-se i reflexionar, ajudarà a assumir moltes de les imatges que sovint veuen massa ràpidament (paisatges observats des del cotxe, seqüències ràpides dels videoclip, el zapping fet des del sofà o fet per la mateixa televisió...). És interessant que els alumnes arribin a entendre, i si més no a apreciar i respectar, les obres d'art i que en observar-les es remoguin els seus sentiments. La comprensió dels llenguatges artístics segur que l'influiran en la sensibilitat i en la pròpia expressió, però aquesta iniciació a partir dels més petits s'ha de fer amb compte, sense cremar etapes i vigilant que una visita a una galeria d'art o a un museu fora de temps per allò de: «ara es fa...» resulti contraproductiu. Bo és que els nens apreciïn l'obra de Miró, però no els servirà de res si només fan una fitxa en la qual es veuen un parell de reproduccions deficientes amb un suggeriment per al nen de pintar amb aquells colors. La complexitat de l'obra d'un artista plàstic difícilment es pot transmetre en un parell de fitxes, i és superficial creure que les formes simples i els colors nets són fàcilment imitables per uns nens de P4 que naturalment no han d'entrar en el seu significat com a signes, però sí que la poden admirar.

Cal considerar també que no només les activitats programades influeixen en la sensibilitat de l'alumne, sinó tots els elements que l'envolten: materials, llibres il·lustrats que fa servir (moltes vegades s'utilitzen fotocòpies d'originals en color i per tant distorsionades i de mala qualitat), i un ordre natural en els espais i el mobiliari per on es mou.

El lloc de l'educació visual i plàstica a l'escola, si toquem de peus a terra, encara és el de l'habitació dels mals endreços. Si algú s'entretingués a fer un estudi sobre la seva situació (possiblement ningú no el farà), trobaria de tot i força. Actualment els nens reben tota mena de tendències, des del dibuix de còpia tronadíssim, el feix de mostres artesanals, els famosos treballs manuals amb poc valor creatiu i molt d'entreteniment, treballs

rutinaris en els quals l'únic al·licient és la comodat, la conversa que es pot anar fent amb els companys... fins al no-res, l'absència de la plàstica en l'educació (algú ha eliminat el taller de plàstica com a espai per fer-hi altres activitats) i... cada cosa al seu lloc.

L'educació plàstica dels nens està plena d'absències, de distorsions i d'absurds. Els mestres, per falta de temps i d'ajuda, han anat fent i aplicant petites coses apreses en cursets, sense una continuïtat que ajudés i impulsés a fons en el desenvolupament artístic del nen. Hi ha mestres que ho han intentat i han treballat bé el tema, però la falta de continuïtat l'any següent fa que tot se'n vagi en orris: una flor no fa estiu. Per això és tan important que tota l'escola hi quedi implicada.

Naturalment, els ensenyants a nivell individual, o algunes escoles preocupades pels seriosos dèficits dels alumnes, fan de contrapès a aquesta situació tan negativa i procuren preparar-se i assessorar-se a través d'alguns seminaris dels Plans de Formació. Els mestres ho fan teòricament i a la pràctica, per tal d'experimentar algunes tècniques que els ajudin a transmetre la seva experiència, suplir allò que se'ls va negar en el seu ensenyament bàsic, i així poder impulsar els alumnes en





les seves manifestacions artístiques. Els que tenen aquesta preocupació i sensibilitat per l'educació plàstica dels seus alumnes lluiten per una causa malmesa i poc de moda, i és interessant de veure com alguns d'ells redescobreixen la seva pròpia sensibilitat artística i aquella activitat que és fruit d'un interès i una preocupació pels nens esdevé gratificant per a ells mateixos. Encara no queda prou clar, en els cursos de formació que es fan hivern i estiu, la diferència entre l'expressió artística i el que són els aprenentatges artesanals, necessaris d'altra banda per adquirir unes habilitats, a les quals, erròniament, es dona un paper principal quan la seva funció ha de ser d'instrument en referència a l'art.

Aquesta confusió també es troba en l'organització d'algunes escoles que fan l'educació plàstica a través de tallers on es posa al mateix nivell

els treballs manuals que el dibuix, la pintura i l'escultura. La majoria dels tallers són optatius i, per tant, el resultat és que hi ha nens que no fan d'una manera continuada ni dibuix ni pintura ni escultura, elements d'expressió bàsics en l'art. D'altra banda, la presència de l'especialista en algunes escoles a l'educació infantil i primària, que s'emporta els nens i els torna, i separa l'expressió plàstica de la resta de les seves activitats a classe, fa que el mestre quedi al marge de l'educació artística del seu grup. L'ensenyant, sobretot en aquestes etapes, hauria d'estar prou preparat, amb la possibilitat de tenir un assessorament continuat o una bona comunicació amb l'especialista i aconseguir el clima i l'activitat necessària que ajudi l'alumne en la seva capacitat d'expressió.

A la Reforma Educativa, l'educació per l'art encara està poc valorada, tot i que les programacions són més completes que les anteriors. Però els mestres preocupats pel tema diuen que no aporten grans novetats. El paper de l'especialista-assessor a primària de moment no es preveu i el mestre ha de fer l'expressió plàstica encara amb les mans buides i amb una informació insuficient que no s'acaba d'aconseguir amb els seminaris de vint hores o amb un postgrau car i feixuc de temps. La preparació dels mestres hauria de venir a partir d'un procés formatiu natural, primer a l'escola i després en la seva etapa universitària. Els cursos fets voluntàriament després haurien de servir per posar-se al dia de l'evolució que naturalment fan les arts plàstiques en la societat.

L'administració ha elaborat unes programacions per a l'Educació Visual i Plàstica, però ¿posarà els mitjans perquè els mestres puguin dur-les a terme?

Bibliografia

- BOIX, E.; CREUS, R., *L'art a l'escola. Expressió plàstica*, Ed. Polígrafa, Barcelona 1986
 HAUSER, A., *Fundamentos de la Sociología del arte*, Guadarrama, Madrid 1975
 READ, H., *La educación por el arte*, Paidós, Buenos Aires 1985

PROPOSTA CURRICULAR PER A LA FORMACIÓ DEL MESTRE EN L'ÀREA DE DIDÀCTICA DE LES ARTS PLÀSTIQUES

Rosa Gratacòs

L'educació a través de les arts plàstiques constitueix una base formativa que tota persona necessita. Aquesta base instrumental fa que l'individu adquireixi el coneixement dels mitjans propis dels llenguatges icònics, potenciant la comunicació i l'expressió a través de les imatges, com també la comprensió del llenguatge plàstic expressat a través de l'art. En aquest àmbit es donen les bases de molts aprenentatges professionals vinculats amb l'art i el disseny, TV, vídeo, fotografia, arquitectura i art...

Considerem que l'educació a través de l'art és fonamental per a la formació global de la persona. Per aquesta raó proposem que en la formació dels mestres, tant els generalistes com els especialistes de Didàctica de les Arts Plàstiques, s'hi contempli una sòlida formació pedagògica, estètica i pràctica que els capaciti per educar els nostres infants.

Els futurs mestres que han d'impartir l'educació plàstica han d'estar suficientment preparats i oberts a una culturalització dinàmica i a una formació permanent.

El mestre que imparteix la Didàctica de les Arts Plàstiques hauria d'assolir els coneixements

necessaris per portar a terme la tasca educadora en l'àmbit de la formació específica.

La formació d'aquest mestre s'hauria d'estructurar de manera que el capacites per:

- Programar objectius, mètodes, recursos didàctics d'aprenentatge de les arts plàstiques, considerant les característiques dels alumnes, la naturalesa dels continguts, l'entorn i el calendari escolar.
- Estructurar els continguts de l'ensenyament de la plàstica d'acord amb el seu caràcter científic, valors psicològic, estètic i expressiu que afavoreixin la interdisciplinarietat.
- Considerar el desenvolupament evolutiu del llenguatge plàstic per seqüenciar l'aprenentatge.
- Utilitzar els recursos didàctics i artístics que li ofereix el medi.
- Propiciar un ambient de treball que estimuli l'aprenentatge, la convivència, l'autodisciplina i l'equilibri emocional, a través de l'art.
- Estimular el procés d'aprenentatge de les arts plàstiques dels alumnes.
- Seleccionar les fonts d'informació referides a

la plàstica: llibres, vídeos, imatges, transparències, etc., d'acord amb els criteris científics, psicològics i pedagògics.

- Programar activitats d'avaluació d'educació plàstica.
- Planificar i programar activitats culturals en l'àmbit de les arts plàstiques.
- Promoure i col·laborar en tasques d'organització interna i en activitats d'extensió educativa, relacionades amb les arts plàstiques.

La formació del mestre generalista o especialista de la didàctica de les arts plàstiques es compon de dues vessants, la teòrico-conceptual i la pràctica de l'art. Adues es relacionen i es complementen i possibiliten una preparació científica, psicopedagògica i pràctica que el capaciten per a la tasca educativa i per a una actitud investigadora.

En l'educació de les arts plàstiques es tracten els blocs temàtics que fan referència als vessants:

1. cultural,
2. conceptual,
3. procedimental,
4. didàctica.

Bloc temàtic I. La dimensió cultural

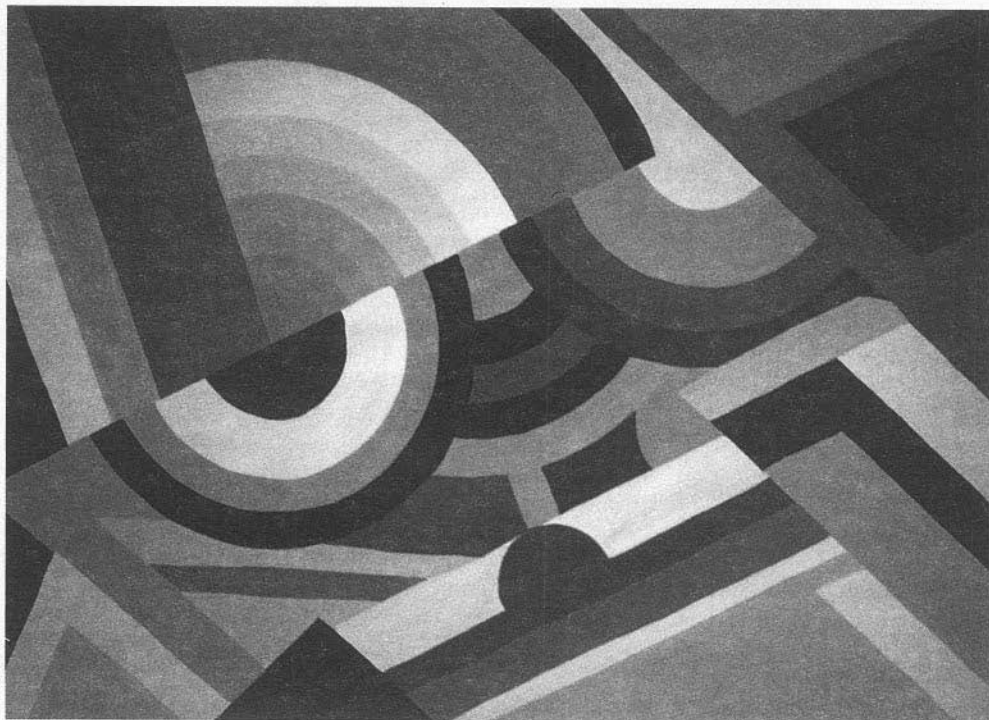
«L'art d'un país és l'exponent de les seves virtuts socials i polítiques» (H. Read).

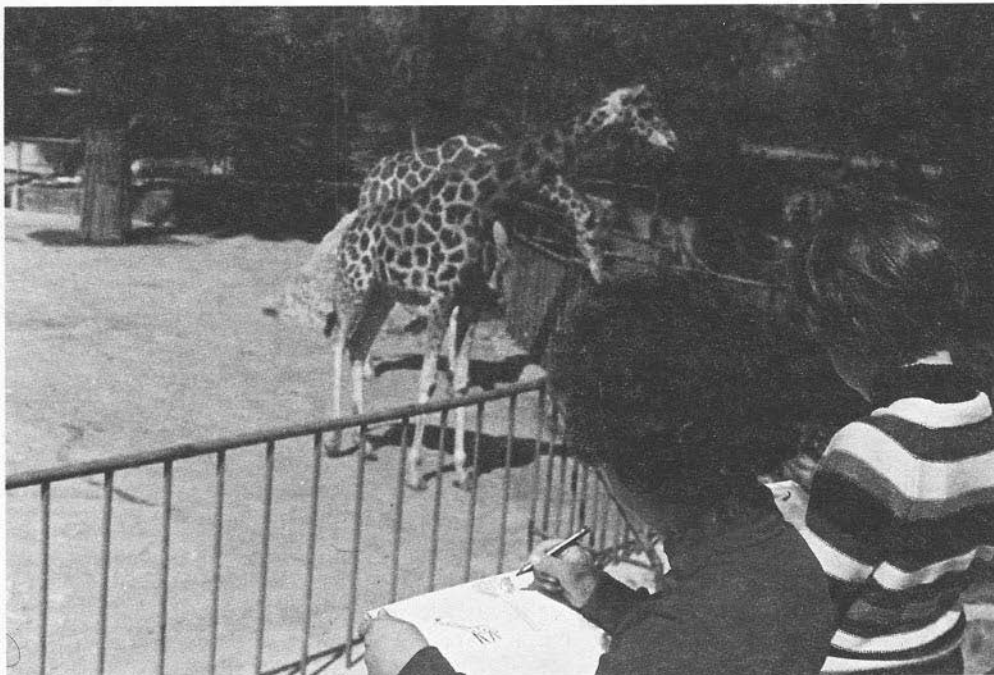
La reflexió sobre el fet artístic, en si mateix, en la seva dimensió cultural, ens acostava a l'art i a l'obra artística. L'estudi, comprensió i valoració de les obres plàstiques de diverses èpoques ens apropa a les manifestacions d'art contemporani, inherents a la nostra cultura actual que d'una forma o altra ens afecten en totes les manifestacions estètiques i pràctiques del nostre entorn quotidià i desperten en el nostre ànim el sentit crític.

Contribueixen a l'estudi dels continguts les matèries: història de l'art i estètica.

Bloc temàtic II. La dimensió teòrica o conceptual

En aquest bloc s'analitzen els elements compositiu del llenguatge plàstic, els seus fonaments i constitució, com també les seves propietats expressives i significatives. «L'anàlisi dels elements artístics és un punt vers la pulsació de l'obra d'art» (Kandinsky).





És necessària una anàlisi amb exercicis específics, dedicats a les possibilitats expressives de cada un d'ells, a partir de la percepció, a través de l'intel·lecte, per elaborar conceptes que ens permetin l'abstracció.

Art i educació han seguit línies d'investigació paral·leles en la lectura d'obres d'art o dibuix infantil, codificant imatges per a una millor comprensió i realització de missatges visuals i plàstics coherents i expressius.

Ens aporten continguts els estudis relacionats amb: Teoria de l'art i continguts de les arts plàstiques.

Bloc temàtic III. Dimensió procedimental

a. «Entenem la tècnica com un mitjà utilitzat per a la realització d'una activitat o també com un sistema específic aplicable a una determinada acció capaç de conferir-li una especificitat que abans no tenia» (Gillo Dorfles).

Formen part de la tècnica tant els recursos emprats com les accions encaminades a utilitzar-los i organitzar-los, les quals ens proporcionen una possibilitat de variacions il·limitades, sorgides de la diversitat de materials, així com de l'organitza-

ció personalitzada que cadascun en fa. Això implica el coneixement de les tècniques i procediments utilitzats al llarg de la història de les arts plàstiques a més del desenvolupament i investigació dels nous modes d'expressió.

L'apartat dels mitjans tècnics està vinculat amb l'anterior i es consolida amb la pràctica creativa.

Ens donen continguts les matèries: Estructura de la forma i procediments plàstics.

b. Dins aquest bloc III, s'hi tracta l'estudi que fa referència a les noves tecnologies en les arts plàstiques (estudi de la imatge a través del vídeo, cinema, TV, ordinador), ja que formen part del bagatge educatiu actual.

Bloc temàtic IV. Didàctica

a. En aquest bloc s'estudien les aportacions psicopedagògiques sobre el desenvolupament evolutiu del dibuix infantil en les àrees intel·lectual, afectiva i creativa, tenint en compte tres grans orientacions: descriptivo-comparativa, psicològica i simbòlica, a través de les quals s'agrupen els diversos autors i estudiosos del llenguatge plàstic infantil.

L'anàlisi dels diferents moments del llenguat-

ge passarà per entendre com el nen percep, s'expressa i aprèn a través de formes i colors, quina representació fa de l'espai segons la maduració cognitiva i, en general, quins són els canvis que s'operen en el desenvolupament gràfic i plàstic en relació amb la seva evolució afectiva i física.

b. En aquest mateix Bloc IV, dedicat a la didàctica, s'estudien els continguts de la plàstica en el camp escolar. Té, per tant, un lògic sentit considerar els continguts a desenvolupar per adequar-los a les necessitats escolars i al nou Disseny Curricular.

Matèries que fan referència a l'organització didàctica: Didàctica general, Didàctiques específiques, Disseny Curricular.

La característica més destacable en l'educació a través de les arts plàstiques és aconseguir una estructura equilibrada entre teoria, pràctica i aplicació didàctica entre els blocs estudiats.

Els aprenentatges referits a la cultura, a la teoria i a la pràctica, són absolutament necessaris per portar a terme el doble objectiu: la formació personal i la formació dels nens que en acabar l'Ensenyament Primari haurien d'haver assolit les capacitats següents:

1. Capacitats cognoscitives o intellectuals

Corresponents a la maduració evolutiva general, que fan possible i potencien la plàstica com a vehicle d'expressió i comunicació de sentiments, pensaments, estats d'ànim i d'imaginació. Aquestes capacitats donen lloc a coneixements necessaris per a la consecució de conceptes, mitjans i recursos expressius que posen de manifest la representació de les formes i l'organització de l'espai, i són: estructurar, organitzar, representar, adquirir, formular, explicitar.

2. Capacitats motores

Capacitats corresponents i aplicades al perfeccionament progressiu del traç, indispensable per a la realització de tot treball de plàstica. Aquestes capacitats faciliten: potenciar les possibilitats gestuals del propi cos, treballar els conceptes plàstics a través de la manipulació dels materials.

3. Capacitats d'equilibri personal

Corresponents a un procés de coneixement personal en tots els àmbits: intel·lectual, afectiu, emotiu, perceptual, motor, que indubtablement intervenen en el procés creatiu, tant en la vessant conceptual com en la realització plàstica a través

de treballs que potenciïn tant els valors perceptius com els expressius, i aporten iniciatives personals i creatives, transformant gradualment el llenguatge plàstic de subjectiu a objectiu.

4. Capacitats de relació interpersonal

Aquestes capacitats fan referència a la descoberta de la pròpia persona i les possibilitats que té d'actuar en l'entorn proper, desvetllant la capacitat d'aprendre, fomentant la inquietud per investigar i estimulant la curiositat per saber.

5. Capacitat d'actuació social

Capacitats corresponents al desenvolupament social indispensable per relacionar-se amb l'entorn i aprendre a valorar la realitat, potenciant el treball de grup (base de la inserció social), facilitant el contacte amb el món de la cultura, especialment les arts plàstiques.

D'aquest plantejament, se'n dedueix que les Escoles de Mestres, encarregades de preparar professionals responsables de l'ensenyança que han de rebre els nens d'Educació Obligatoria, han de vetllar per la formació del professorat, tant en la formació personal com en la vessant didàctica, fomentant l'interès per l'activitat investigadora i el perfeccionament i actualització de la pròpia formació en l'àmbit artístic.

Bibliografia

- COLL, C., *Psicología y Currículum*, Ed. Laia, Barcelona 1987
- Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, *Disseny Curricular Ensenyament Primari*, 1990.
- EISNER, W. ELLIOT, *Procesos cognitivos y currículum*, Ed. Martínez Roca, Barcelona 1987.
- HERNÁNDEZ, F., MARÍN R., JODAR, A., *¿Qué es la educación artística?* Ed. Sendai, Barcelona 1992.
- JUANOLA, R., *Metodología i nous dissenys curriculars en la formació de mestres. Didàctica de les arts plàstiques*. Interaula n. 10, 1991.
- Ministerio de Educación y Ciencia, *Educación Artística*, BOE n. 152.
- MARÍN, R., *Un nuevo modelo curricular para la década de los 90. La Educación Artística como disciplina*, Icónica, n. 12, 1990.
- READ, H., *Educación por el arte*, Ed. Paidós, Buenos Aires 1985.



PLURALISME ESTÈTIC. PER UNA EDUCACIÓ ARTÍSTICA MULTICULTURAL

15

Roser Juanola Terradellas*

L'escola dels anys noranta està vivint una transformació social amb l'arribada d'immigrants de diferents cultures. Aquest fet dona lloc a un ampli panorama de diversitats individuals que enriqueix les aportacions dels nostres nens i adolescents d'origen. A molts països fa temps que s'estan integrant els models multiculturalment i alguns d'ells ja tenen una recerca feta que els permet atendre degudament la situació. Quan anys enrere aprofitant els viatges de les Escoles de Mestres en motiu dels quals visitàvem escoles europees, vèiem que els nens eren de diferents ètnies, i ho percebíem com a quelcom llunyà i diferent de la nostra realitat social. Ara com ara, encara que amb diferències segons les àrees geogràfiques, la diversitat cultural és un fet present en les nostres escoles, i tot i que comencem a plantejar-nos-en les repercussions, ens ha agafat per sorpresa i amb pocs plantejaments didàctics.

¿Quin paper pot tenir l'educació artística i estètica a l'educació multicultural?

Entenem com a societat multicultural aquella composta per grups, subgrups o entitats socials que pertanyen a cultures diferents, conviuen jun-

tes i han adaptat els seus estils de vida integrant-se a la majoria o bé marginant-se sense connexió amb els membres de la seva societat.

En les relacions interculturalment els nens han d'aprendre a respectar les seves formes artístiques i les de les subcultures. A l'aula el treball intercultural propicia l'anàlisi comparativa i altres estratègies d'aprenentatge. En contrastar models culturals potenciem la capacitat d'establir relacions per entendre i avaluar els diversos significats simbòlics en correspondència a l'ambient que pertanyen. Les comparacions ajuden a veure més enllà de les coses immediates i a poder establir semblances i diferències.

L'exemple clar de valoració de la nostra cultura, és a través de la confrontació amb altres de ben diferents anant de viatge, o bé fent d'amfitrions. Quan acompanyem pel nostre entorn observadors que tenen altres punts de vista, ens ajuden a fer noves lectures que ens enriqueixen i ens fan superar el nostre enfocament etnocèntric. Aconseguir un sentit de relativisme cultural, o un plantejament ampli de la comprensió de diferents models d'actuació, ni millors ni pitjors que el nos-

* Universitat de Girona

tre sinó diferents, és un objectiu fonamental per a la bona convivència a les aules.

El tema, doncs, és prou important com per afrontar-lo des de l'educació general, però també s'han de considerar les aportacions específiques que cada àrea curricular hi pot fer. Seria una visió sectària dir que aquesta funció és només de determinades àrees; tanmateix, però, és veritat que l'èmfasi recau més en unes que en altres. Des de la filosofia de l'educació i també de la teoria del currículum s'accepta que l'art té valors únics i insubstituïbles (S. Langer 1977, E.W. Eisner 1983). Tots ells, amb una important incidència tant emotiva com moral que recau en els continguts d'actituds i valors que en el seu conjunt defineixen un estil de comportament.

Les arts sempre han estat considerades vehicles per donar forma als sentiments, a les creences i a les opinions; cultiven actituds i expressen valors de gran influència motivadora que ajuden a construir significats (R. Juanola 1987).

L'aportació de les arts en els temes multiculturalment és fonamental, ja que les estratègies creatives d'aprenentatge ajuden per si mateixes al relativisme cultural en aspectes com: la potenciació d'una manera de fer personal, l'estimulació del pensament divergent, a l'acceptació de la diversitat com un fet interessant per si mateix i a altres actituds flexibles i tolerants.

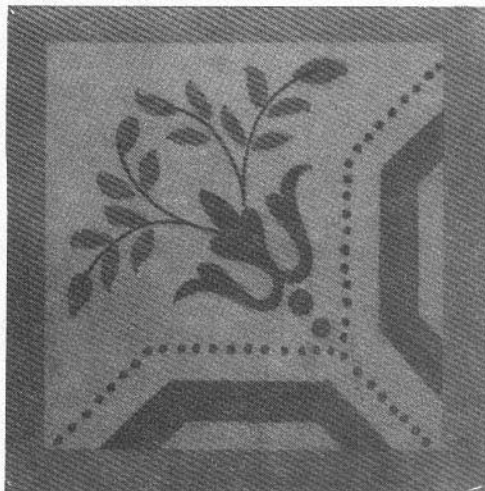
L'àrea d'educació artística i la innovació educativa

Recentment s'ha fet un important avanç qualitatiu de l'àrea d'educació artística —amb l'aplicació de models d'innovació educativa— sobretot pel que fa a l'ampliació del seu camp d'estudi. El model de l'educació artística com a disciplina supera en molt els paradigmes anteriors, centrats

més en el cultiu de les habilitats manuals i de l'autoexpressió. Defineix l'objecte de l'àrea i estructura la disciplina en les dimensions: cultural, crítica i procedimental. Aquest model insisteix en els aspectes culturals sense deixar de banda l'experimentació de les tècniques artístiques, que s'ocupa d'integrar-les significativament. Coordina i construeix un coneixement interaccionat i global de l'educació artística. Tenint en compte que en el moment present la innovació educativa de cada àrea s'ha d'emmarcar en les orientacions de la Reforma, és necessari fer una interacció de l'estructura de la disciplina d'Educació Artística amb el nostre D.C.B. (Disseny Curricular Base). Així doncs, podríem relacionar aquestes dimensions amb els tres tipus de continguts que es plantegen: de fets i conceptes, procediments i actituds i valors. En un intent d'exposar-ho senzillament podríem dir que:

- Els primers serien propiament els sabers que integren la cultura artística referida a les arts visuals,
 - * fets.
 - * conceptes.
 - * sistemes conceptuals.
- Els segons definirien el saber fer, en el nostre cas, lectures i produccions estètiques i/o artístiques.
 - * Estratègies de l'aprenentatge artístic.
 - * Tècniques artístiques.
 - * Habilitats grafo-motrius enfocades a l'aprenentatge artístic.
- Els tercers, el saber ser, orienten la sensibilitat al món visual apreciand i gaudint de les experiències estètiques.
 - * Normes de pluralisme estètic.
 - * Actituds de desenvolupament de la sensibilitat en relació als diferents contextos culturals.





- * Valors fonamentats en la relació ètnica, històrica, social i cultural.
- * Hàbits.

La correlació seria la següent:

a. Els sabers o la dimensió cultural que comprenen els continguts de fets i conceptes i es planteja com resoldre problemes o preguntes com:

Quins elements intervenen en el fet artístic?

Quin és el paper dels artistes en la societat?

Com comprenem els nostres contextos culturals?

Quins són els llenguatges artístics tradicionals i d'avantguarda?

Quin desenvolupament històric tenen les diferents manifestacions artístiques de les arts visuals?

b. El saber fer o la dimensió procedimental que ha de resoldre aspectes com:

Com discriminen els nens les formes i els colors?

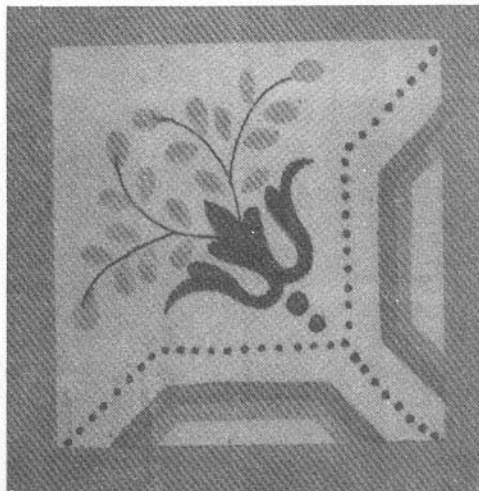
Quines qualitats sensorials tenen els materials?
Quines tècniques artístiques hem d'experimentar?

Quines modalitats o alternatives poden derivar-se de les tècniques artístiques?

Quines habilitats s'han d'utilitzar per a cada tècnica?

c. El saber ser o la dimensió crítica.

La dimensió crítica s'ocupa que els educadors resolguin problemes com:



Com jutgen els nens de cada etapa els valors artístics?

En quins paràmetres es recolza la valoració estètica?

Quins mitjans socials, culturals i històrics actuen la realització artística?

Quan parlem de la formació del mestre aquestes dimensions es conclouen en la dimensió didàctica.

Saber comunicar o la dimensió didàctica síntesi de les anteriors esdevé per al mestre una contesta a les preguntes fonamentals que guien l'ensenyament-aprenentatge centrat en:

Per què ensenyem art?

Com hem d'ensenyar l'art?

Què hem d'ensenyar en el currículum d'art?

Amb quins materials i amb quines activitats ensenyem art?

Com verifiquem l'aprenentatge artístic?

Un enfocament de pluralisme estètic

La dimensió crítica —potser la que ha estat més deixada de banda fins ara— té un paper important en la introducció d'aspectes com el pluralisme estètic que ens plantejem en aquest article. Els seus continguts són bàsicament de l'àmbit de normes, actituds i valors. Cal dir que la introducció d'aquests en el disseny curricular és un dels millors encerts de l'actual Reforma Educativa. Tanmateix, per la seva poca materialitat, s'ha de vetllar perquè aquesta millora qualitativa no

quedi només en una justificació escrita sense cap incidència real. Podríem concretar el paper que ha de complir la dimensió crítica fonamentalment en els següents punts:

- No caure en la simple valoració d'imatges i símbols d'acord amb uns estàndards estètics. Pensar que existeix una norma general per a gust de tothom i no voler acceptar allò que ens resulta estrany seria una manera de tancar-se a altres influències culturals.
- Procurar obrir diferents camins per la valoració estètica. Cal entendre que les opcions estètiques són plurals i que existeixen tantes possibilitats d'apreciació com cultures.
- Fomentar la tolerància de formes i aplicacions diferents. Valorar que existeix en relació històrica, social i cultural amb cada forma de producció i que el punt de vista ha de ser flexible i relativitzable.

Actualment autors com Chalmers (1973), McFee (1986), Gardner (1987) insisteixen en la necessitat del pluralisme estètic i en el tractament d'una comprensió de l'art des d'un punt de vista multicultural. El pluralisme estètic significa no fer el judici de l'art amb patrons tancats únicament en els valors occidentals i introduir-ne d'altres procedents de cultures que ens són més llunyanes però que poden conviure amb nosaltres.

Conclusions

Com a conclusió, vull fer ressaltar l'èmfasi de l'art en l'educació i en els temes de multiculturalitat, assenyalant algunes funcions dels educadors com:

1. El mestre generalista i els educadors d'art han d'afrontar un procés d'expansió de les nostres definicions de l'art i del fet artístic.

2. Una part d'aquest desenvolupament ens el dona la visió crítica i la comprensió de les nostres pròpies tradicions i dels seus límits; l'altre és l'estudi de diferents sistemes estètics.

3. Finalment, cal fer ressaltar i vetllar perquè dins les tasques de l'Educació Artística no es negligi el pluralisme estètic i procurar que la formació del mestre considerada com un procés continu i obert a les necessitats socials, s'entengui també com una intervenció des de diferents perspectives antropològica, social i psicopedagògica.

4. L'interès, doncs, pel tema no ha de ser únicament per vigilar la intensitat dels continguts, sinó la seva amplitud de mira. Cal que sapiguem implicar tothom a eixamplar els horitzons i estar receptius per poder integrar programes d'art multiculturals.

Bibliografia

- EISNER, E.W., *Aesthetic education. Enciclopedia of educational research.*, N. York 1983.
- CHALMERS, F.G., *Art in cultural diversity*, INSEA 23, Congress Sydney 1983.
- GRATACÓS, R.; FERRALLAD, M.; JUANOLA, R. *Models d'Educació Artística per a la formació del mestre*, SEEA, V. Congrès, Tenerife 1988.
- LANGER, S., *Arts and symbolic Expression*, St. Martin Press. N. York 1977.
- GARDNER, H. *Arte, mente y cerebro*, Paidós Studio, Barcelona 1987.
- MACFEE, J.K. *Cross-cultural enquiry into the social meaning of art*, Research in Art Education, 1986.





REFERENTS CULTURALS 19

QUE PODEM UTILITZAR A LA CLASSE D'EDUCACIÓ PLÀSTICA

Quimi Creixams i Sans
Marleny Colmenares González

El mot cultura, en general, concerneix un conjunt de creences, valors, codis, comportaments, costums... que caracteritzen una societat.

Per a Melville Joan Herskovits¹ és l'instrument a través del qual l'individu s'adapta al seu medi.

Segons Edward Burnest Tylor,² cultura és art, moral, idees dels membres d'una societat.

Tots som corresponsables, en un grau més gran o més petit, que aquesta herència passada de generació en generació sigui un bé perdurable i no un cúmul d'elements inerts, immutables. La cultura ha de ser un referent i a la vegada restar activa i oberta als impulsos externs. Cada sector de la societat hi té un paper, com a capdavanter o com a dinamitzador, i busca noves formes de mantenir-la viva.

L'art forma part del llegat cultural i continua sent un referent específic. Les arts plàstiques són un sector dins del mateix context, però amb les seves pròpies característiques.

Originàriament, el concepte d'arts plàstiques només incloïa pintura, escultura i arquitectura, i

va integrar després la cinematografia, i a partir d'aquí considerava arts menors tot el que no entrava dins d'aquests paràmetres.

Actualment, aquest concepte ha eixamplat les seves fronteres, principalment en el camp del disseny, orfebreria, mobiliari urbà etc., i es fa difícil establir-ne uns límits, però a la vegada ha fet possible que les arts plàstiques estiguin més a l'abast de tothom.

La ciutat de Barcelona conté innumbrables mostres d'art i ofereix manifestacions artístiques de qualitat. Des de la nostra experiència pedagògica en el camp de l'educació plàstica els considerem elements imprescindibles dins del currículum escolar. Tot seguit farem un breu repàs i algunes aportacions pel que fa al seu tractament.

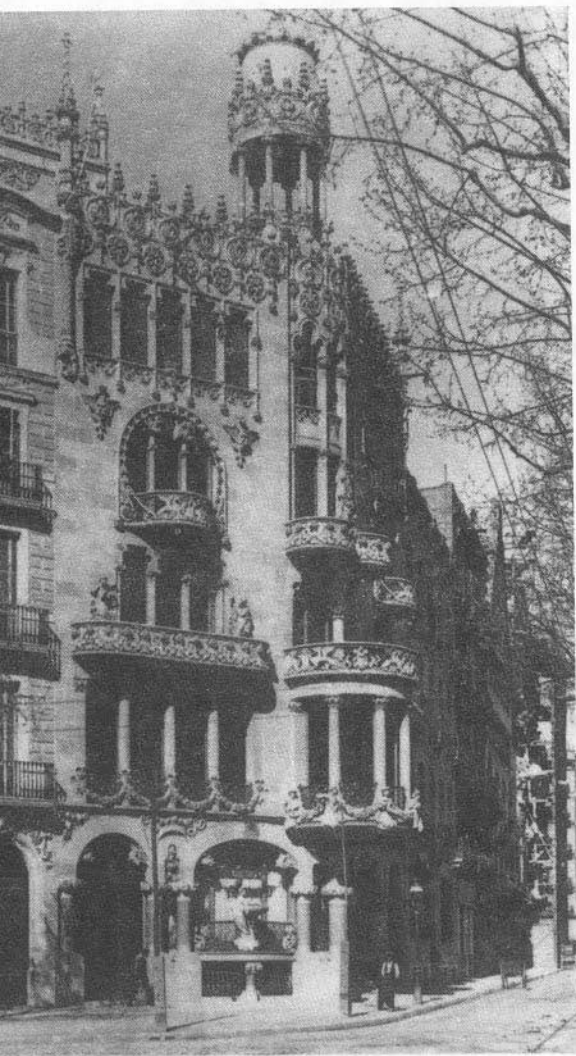
Començant per l'arquitectura: des de les restes ibèriques podem fer un camí fins a l'actualitat passant per totes les èpoques de les quals tenim testimonis. A partir de l'arquitectura del ferro, comencem a tenir més referents dels seus autors i en podem fer esment, especialment en l'època del modernisme, amb orgull justificat, donat que en posseïm la mostra més extensa que es coneix, per passar a l'arquitectura actual amb un nombre important de noves aportacions que estan transfor-

1. i 2. *Gran Enciclopèdia Catalana.*

20 mant la nostra ciutat i li imprimeixen una nova fesomia, actual, amb unes obres de gran qualitat artística. En molts casos hem tingut l'oportunitat de poder comptar amb la intervenció d'arquitectes de gran vàlua, de renom mundial com Richard Meier i Gae Aulenti entre altres.

Amb el referent arquitectura es poden treballar conceptes històrics, anàlisi de diferents formes segons l'època. Exercicis de comparació de la seva estructura, segons el tipus de funció per a la qual ha estat concebuda. Conceptes d'espai, de volum, de composició... que ens fan possible de treballar el concepte d'abstracció, que representa

Façana de la Casa Lleó Morera (1905).



el fet d'extreure línies, itineraris, retícules, la disposició de mòduls en el pla... tot tenint un referent objectiu. A més a més, és una forma de reconeixement del propi territori i de la nostra memòria històrica.

De l'arquitectura, en podem extreure l'art aplicat, especialment en el modernisme. Es poden estudiar estils, formes, característiques materials, textures.

La distribució física dels edificis, el mobiliari urbà, les escultures i la vegetació ornamental constitueixen l'urbanisme, aquest massa vegades víctima d'especulacions i poca visió de la qualitat de vida. Recordem que recentment Barcelona va guanyar un premi per la seva remodelació urbanística.

Les obres d'art considerades testimoni de corrents i tendències, salvaguardades en els nostres museus, acostumen a ser majoritàriament pintura i escultura. Junt amb les sales d'exposicions, s'hi poden contemplar i conèixer obres i autors del passat i del moment actual; constitueixen un testimoni del passat i un termòmetre de les noves concepcions.

Actualment, tant museus com sales d'exposicions ofereixen material didàctic i visites comentades per especialistes en el tema, que poden constituir un suport i ampliació de la tasca del mestre d'educació plàstica.

Conèixer l'artista i la seva obra ens fa possible observar formes, textures, color, referents plàstics que ens determinen un estil i que caracteritzen cada autor. Prendre com a referència uns autors que han tractat els mateixos temes que nosaltres treballem dona uns punts de referència als alumnes que d'una manera pràctica n'assimilen les principals referències. No s'ha de perdre de vista un fet primordial com és la funció de tot l'art: situar-se davant l'obra i captar el sentiment que se'n desprèn, deixar-se portar per les sensacions, emocions i vibracions diverses i personalíssimes, sense presses. També cal tenir en compte que l'art no vol comunicar sempre bellesa; de vegades l'artista ens transmet sentiments de por, angoixa, lluita social... Kandinsky diu: «Tota obra d'art és fruit del seu temps, moltes vegades és fruit dels nostres sentiments.»³

El camp del disseny, amb les ramificacions que

3. Kandinsky, *Punto i línea sobre el plano*, Ed. Labor, Barcelona 1984.

genera, és un tema d'anàlisi i valoració quant a l'objecte i quant a la imatge. Ja no és l'obra la que et fa sentir sensacions, sinó que és l'objecte com a peça fora de tot context en la qual pots analitzar els elements plàstics que constitueixen la seva estructura i essència. Els materials prenen vida pròpia, deixen de ser imitadors d'altres i dignifiquen i augmenten la seva pròpia noblesa. Equiparable al moviment del modernisme, el disseny obre un camp vastíssim en el món laboral. El disseny és una altra funció de l'art, tot i que és un punt més discutit que definit. Ens fa conèixer l'estructura de la forma lligada amb la seva funció i ens endinsa en el coneixement de la seva morfologia, de la seva simbologia cromàtica, de les funcions de la seva estètica. Als alumnes més grans, se'ls pot introduir en el concepte i funció de la manufactura dels productes de disseny. Un altre objecte primordial és que els alumnes aprenguin a ser crítics davant l'estètica i funció dels objectes.

Els «mass media», especialment significatius en la nostra cultura actual, causen un gran impacte i fins arriben a canviar els comportaments. Dignes d'anàlisi sòcio-política i psicològica, se'ns han fet imprescindibles. En aquests moments ningú no s'imagina la vida sense un televisor, un vídeo, un anunci publicitari. El treball en aquest camp ha d'englobar coneixement tècnic i psicològic com de causa-efecte. Més que en cap altre camp cal insistir i incidir a potenciar criteris de valors i significats. Des de l'escola hem de contribuir a no crear espectadors passius engollidors d'imatges. Aquest aspecte, el podem treballar mitjançant un procés que implica assolir uns coneixements tècnics necessaris, potenciar l'experimentació, i finalment passar a ser manipuladors i creadors d'imatges. En el cas del vídeo, es pot fer un telediari, un spot publicitari, experiències plàstiques amb uns altres procediments i mitjans tècnics. Extreure la imatge donant-li força per ella mateixa sense altres elements que li puguin restar protagonisme per endinsar-se en ella, fer experiències de moviment de color, de deformació de la forma. Cada mestre ha d'adaptar els propis recursos als objectius del projecte de centre i de les possibilitats expressives de cada mitjà.

El patrimoni natural, allò que teòricament no ha estat elaborat per la mà de l'home, ens acostava al que ha estat font d'inspiració de l'art per a molts artistes. És un nucli força ampli perquè tot hom hi pugui trobar el seu referent i un element



*Columna del
Palau de la Música.*



Marqueteria de Gaspar Homs.

tangible comú a tots. La natura se'ns ofereix amb tots els seus éssers vius i amb l'espai físic on resta situada. La necessitat de reproduir-la, de captar el seu encant, el seu significat, ens porta a un gran tema. En aquest vessant es poden trobar molts referents en els quals es pot recolzar i construir gran part del contingut de l'educació plàstica.

Les manifestacions de caire festiu o lúdic; dansa, espectacles teatrals, escenografia, han estat

creats per generar ambients d'estètica; les formes, el moviment, el vestuari, l'espai, el temps, els elements escenogràfics fan possible que tècnica i art facin una simbiosi perfecta, per recrear un ambient plàsticament exquisit, i contribueixin a l'enriquiment visual, estètic, apte per generar noves idees i nous valors. Pensem darrerament en l'espectacle de presentació i cloenda dels Jocs d'Albertville, on la bellesa, l'enginy, la tècnica, la innovació, la poesia d'uns elements en joc van sorprendre'ns gratament.

Com ha d'integrar l'escola aquesta consciència cultural? Primerament és necessari que els mestres, transmissors parcials d'aquesta tasca, coneguin l'abast del contingut de la matèria en qüestió i la sàpiguen valorar en tota la seva amplitud. Això és, cal que posseïxin una sensibilitat prou nodrida, a més de conèixer, estimar i entendre l'art sense restar al marge dels esdeveniments actuals. Un mestre, o una escola, ha de tenir present que és una part de la societat amb la funció de transmetre els valors de l'educació, i que ha de prendre el paper d'optimitzador d'aquesta cultura per contribuir a saber fer-ne ús i que veritablement se la senti pròpia.

De tot aquest cúmul de referents podem centrar els aspectes on es pot recolzar el contingut de la nostra programació. Una anàlisi objectiva de cada un d'aquests vessants i els seus conceptes propis i comuns que se'n desprenen ens ajudaran a trobar i escollir els més adients i a situar-los dins el moment del procés educatiu que considerem més òptim.



BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCACIÓ ESTÈTICA, VISUAL I PLÀSTICA*

23

Biblioteca Rosa Sensat

- ARNAVAT I MUSTÉ, M.; CASADESÚS I VALLVERDÚ, M.J. *Marc referencials de programació: experimentació cicle 12-16: desplegament curricular educació visual i plàstica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1988
- Art i expressió a l'escola*. Barcelona: La Universitat Autònoma, Vic: EUMO, 1990 (Textos per a educadors; 1)
- BALADA I MONCLÚS, M.; JUANOLA I TERRADELLAS, R. *L'Educació visual a l'escola: didàctica de la plàstica: propostes per al Cicle Inicial i Mitjà*. Barcelona: Paidós, 1987 (Biblioteca de pedagogia Paidós/Rosa Sensat; 6)
- BALADA I MONCLÚS, M.; JUANOLA I TERRADELLAS, R. *La educació visual en la escuela: didàctica de la plàstica*. Barcelona: Paidós, 1987 (Biblioteca de Pedagogia Paidós/Rosa Sensat; 6)
- BOIX, E.; CREUS, R. *L'art a l'escola: expressió plàstica*. Barcelona: Polígrafa, 1986 (Comprendre l'art)
- BOIX, E.; CREUS, R. *Ús i funció formativa de l'expressió plàstica*. 2a ed. Barcelona: Laia, 1981 (Llibres Quaderns de Pedagogia; 6)
- CATALUNYA. Generalitat. Dep. d'Ensenyament. *Disseny curricular: ensenyament primari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990
- CATALUNYA. Generalitat. Dep. d'Ensenyament. *Disseny curricular: ensenyament secundari obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1989
- CATALUNYA. Generalitat. Dep. d'Ensenyament. *Orientacions i programes: l'educació a la Llar d'infants i al Parvulari*. 2a ed. corregida. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1989
- COLL, C. *Psicologia y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Currículum Escolar*. Barcelona: Laia, 1987 (Cuadernos de Pedagogia; 34)
- COMUNITAT VALENCIANA. Generalitat. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Dir. Gral. d'Ordenació Educativa. *Secundària obligatòria: àrea d'educació visual i plàstica*. València: Generalitat. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1990 (Dissenys Curriculars de la Comunitat Valenciana)
- CREIXAMS, Q.; VIDAL, X. *Barcelona i la plàstica al món educatiu*. Barcelona: L'Ajuntament. Àrea d'Educació, 1990 (Programes prioritaris)
- EISNER, E.W. *Procesos cognitivos y currículum*.

* Documents que podeu trobar a la Biblioteca Rosa Sensat.

- una base para decidir lo que hay que enseñar. Barcelona: Martínez Roca, 1987 (Educación)
- ESPANYA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Diseño curricular base: Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989
- ESPANYA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Diseño curricular base: Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989
- ESPANYA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Diseño curricular base: Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, 2 v.
- GARDNER, H. *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós, 1987
- GIROUX, H. *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1990 (Temas de educación; 18)
- HERNÁNDEZ, F.; MARÍN, R.; JODAR, R. *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona: Sendai, 1991
- Infancia y educación artística*. David J. Hargreaves (dir.). Madrid: MEC: Morata, 1991 (Educación infantil y primaria; 20)
- JUANOLA I TERRADELLAS, R. *La plàstica a l'escola: el procés creatiu del nen*. Girona: L'Ajuntament, 1982 (Documents Educatius i culturals; 2)
- KANDINSKY, V. *Punto y línea sobre el plano*. 2a ed. Barcelona: Labor, 1991 (Labor nueva sèrie; 10)
- LANCASTER, J. *Las artes en la escuela primaria*. Madrid: MEC: Morata, 1991 (Educación infantil y primaria; 21)
- READ, H. *Educación por el arte*. Buenos Aires. Paidós, 1969
- Revistes**
- ALLISON, B. *Éducation artistique et créativité*. BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, n. 244-245 (1987)
- ARNAVAT, M. *L'educació visual i plàstica a l'escola*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 202 (1986), p. 10-12
- Les arts plastiques*. CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n. 294 (1991)
- CASADEMONT, E. *Les Beceroles del llenguatge plàstic*. INFÀNCIA, n. 44 (1988), p. 2-4
- La clase y el recreo*. NUESTRA ESCUELA, n. 94 (1988), p. 13-28
- CLUSELLAS, J. *L'expressió plàstica a l'Escola* *Bresol. PERSPECTIVA ESCOLAR*, n. 46 (1980), p. 56-57
- CORTS GINER, M.I. *La Educación artística en la enseñanza obligatoria española: innovaciones que plantea la reforma actual*. REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, n. 147 (1991), p. 393-407
- CREIXAMS I SANS, Q. *L'educació plàstica en l'etapa infantil*. INFÀNCIA, n. 65 (1992), p. 5-7
- DILME, D.; FORRELLAD, M. *Secundària: educació artística, visual i plàstica*. GUIX, n. 165-166 (1991), p. 107-112
- La educación artística*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 77 (1981), p. 4-29
- Educación artística*. QUIMA, n. 22 (1989), p. 19-38
- Éducation artistique*. REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE, n. 87 (1989), p. 5-31
- La Estética en el aula*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 202 (1992), p. 40-41
- L'Expressió plàstica a l'escola*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 37 (1979), p. 1-24
- Expressió plàstica: del mimetisme a l'activitat creadora*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 110 (1986), p. 2-24
- Expresión plástica y creatividad*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 30 (1977), p. 3-11
- FORRELLAD, M.; GRATACÓS, R. *La plàstica en la formació del mestre*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 110 (1986), p. 17-19
- FORRELLAD, M.; *Primària: educació artística, visual i plàstica*. GUIX, n. 153-154 (1990), p. 45-49
- Globalitzar amb la plàstica*. GUIX, n. 77 (1984), p. 4-34
- JUANOLA, R. *L'Educació artística a Pre-escolar*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 45 (1980), p. 39-43
- JUANOLA I TERRADELLAS, R. *Art i escola*. INFÀNCIA, n. 62 (1992), p. 9-12
- JUANOLA I TERRADELLAS, R. *L'Educació visual com a proposta*. INFÀNCIA, n. 25 (1985), p. 10-12
- JUANOLA I TERRADELLAS, R. *Metodologia i nous dissenys curriculars en la formació de mestres*. *Didàctica de les arts plàstiques*. INTERAULA, n. 10 (1990), p. 26-28
- Les 1001 détours de l'expression plastique*. VERS L'EDUCATION NOUVELLE, n. 448 (1991)
- MIRALLES, S. *La escuela, la expresión plàstica y los «mass media»*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 35 (1977), p. 45-47

MUÑOZ, LL.; VILA, R. *Secundària (12-16): Educació Artística: visual i plàstica: la seqüenciació de continguts*. GUIX, n. 156 (1990), p. 37-39

NUÑEZ, C. *Els procediments de l'expressió plàstica i les seves tècniques a l'EGB*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 217 (1987), p. 45-53

La place des arts plastiques dans l'enseignement. CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n. 249 (1986), p. 9-32

Primària: Educació Artística: visual i plàstica.

GUIX, n. 165-166 (1991), p. 57-64

Primer nivell de concreció del programa experimental d'educació visual i plàstica. Cicle Superior. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 204 (1986), p. 17-20

SANZ IRANZO, P. *La formación del niño en los primeros niveles de educación artística. ¿Una propuesta pedagógica? ¿una utopía? ¿una necesidad?*. PUBLICACIONES, n. 18 (1990), p. 101-117

III CONCURSO NACIONAL TODOS CONTRA EL FUEGO APAGA Y GANALOS

EL 15 DE MAYO SE PONE EN MARCHA DE NUEVO EL III CONCURSO NACIONAL "TODOS CONTRA EL FUEGO" DIRIGIDO A ALUMNOS DE 8º DE EGB Y DE BUP.

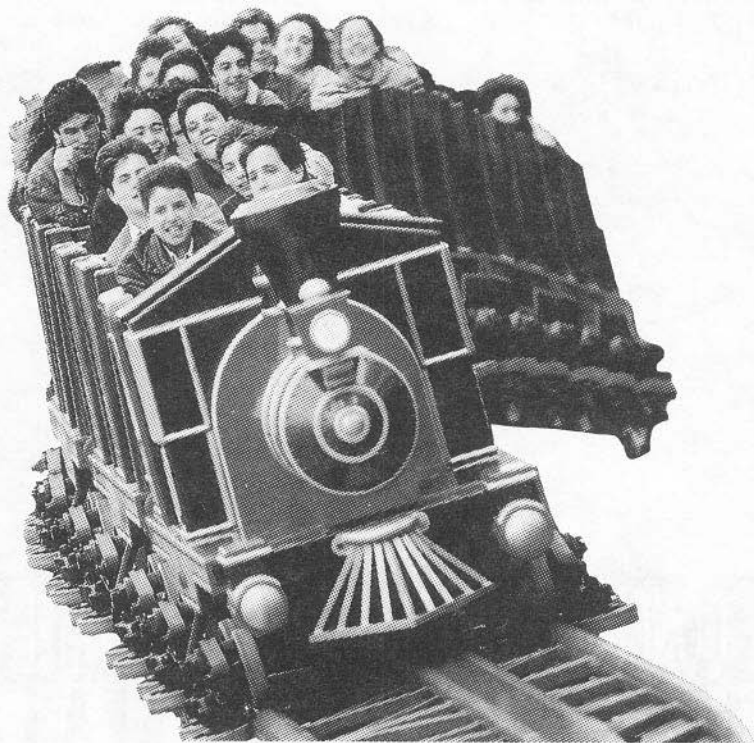
PARTICIPA CON TUS ALUMNOS

PORQUE ACABAR CON LOS INCENDIOS FORESTALES ES PROBLEMA DE TODOS

Informate llamando gratuitamente al
900 -10 13 61



Vine amb els teus alumnes als autèntics jocs de Barcelona.



Vine al Tibidabo.

Al Tibidabo, tu i els teus alumnes podeu passar un gran dia. Amb atraccions emocionants com l'Aladino, el Piratta, el Diàvolo, el Tibidabo Express, l'Aeromàgic, l'Hurakán, la nostra nova atracció i moltes altres més.

Aquest any, a més, podeu viure una experiència inoblidable al Pasaje del Terror.

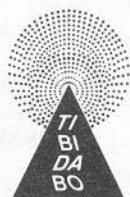
Els grups escolars tenen gairebé un

50% de descompte i una foto de tota la classe de regal.

Vine amb els teus alumnes als autèntics jocs de Barcelona.

Vine al Tibidabo.

Serà l'excursió més divertida de l'any.



La Muntanya Màgica



Parc d'Atraccions. Barcelona 1992.
Per a més informació truqui al tel. (93) 211 79 42

MIGDIA A L'ESCOLA

Vers una pedagogia de la vida quotidiana

Aspectes socials del temps del migdia

L'origen dels menjadors escolars rau en una realitat socio-cultural i econòmica diversa. En alguns casos, calia atendre la necessitat de compensar un dèficit nutricional dels sectors més desafavorits de la població. En altres casos, calia solucionar el desajustament entre la jornada laboral dels pares i la jornada escolar dels nens (quan tots dos, mare i pare, treballen fora de casa). Finalment, s'havia de facilitar l'escolarització dels nens que viuen lluny dels centres escolars més propers.

Tot plegat fa que, per a un ample ventall de la població escolar, passar el migdia a l'escola sigui gairebé una condició inherent a l'estructura familiar i social. En la mesura en què l'escolarització per a tothom i la incorporació de la dona al treball són dues realitats irreversibles, la demanda social de l'escola d'atenció als nens durant el temps del migdia s'ha incrementat i aquestes hores s'han anat configurant com un espai més d'intervenció educativa dins del projecte del centre.

L'actual nivell d'exigència educativa dels mestres, de les famílies i de la societat en general ja no limita el temps del migdia com un es-

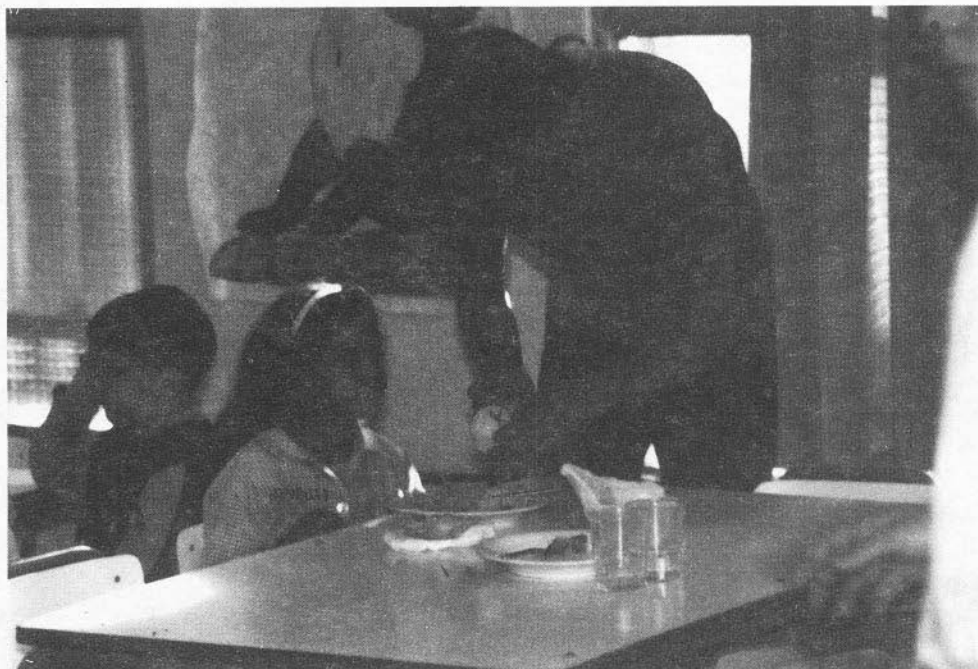
pai exclusiu de recuperació (menjar —com sigui— i prou), sinó que s'espera que cobreixi com a funció específica tant la satisfacció de les necessitats biològiques com les necessitats psicopedagògiques:

Menjar. I no menjar qualsevol cosa i de qualsevol manera, sinó menjar salut, menjar cultura, menjar convivència.

Descansar i esplaïar-se. És a dir, trobar l'equilibri entre la necessitat de ruptura lúdica respecte a l'esforç intel·lectual fet al matí i la necessitat de relax, pau i bona predisposició envers el treball intel·lectual de la tarda.

Aprendre. Les dues o tres hores del migdia són un espai d'aprenentatge, d'educació en la vida quotidiana, on es poden assolir coneixements, practicar hàbits i habilitats, desenvolupar actituds i valors.

Les reflexions anteriors permeten redefinir el menjador escolar en el marc del procés educatiu del nen: és un espai educatiu global, que posa l'accent en l'educació de la vida quotidiana; que exigeix, per tant, una coordinació educativa entre família i escola i que demana un equip responsable d'educadors amb capacitats per extreure'n totes les possibilitats formatives.



Aspectes pedagògics

Els objectius educatius

El temps del migdia a l'escola permet desenvolupar tots els aspectes de la personalitat: cognoscitius, psicòmors i afectius.

Només pel que fa referència a l'hora de menjar, podríem destacar:

Àrea cognoscitiva

- Conèixer elements bàsics de l'alimentació equilibrada i saludable (aliments bàsics, aliments prescindibles, criteris entorn a la quantitat i qualitat, la digestió...).
- Adquirir «cultura gastronòmica»: identificar els diferents menjars (porc, pollastre, tonyina...), la forma en què estan cuinats (bullit, guisat, rostit, estofat, arrebossat...), el lloc d'origen (català, andalús, italià...).
- Conèixer els aspectes socials i culturals de l'acte de menjar: costums, rituals (com es para la taula, com se serveix, on van els coberts...).

Àrea psicòmora

- Acostumar-se a menjar de tot, a tolerar tots els sabors i preparacions.
- Adquirir hàbits d'higiene personal i col·lectiva lligats al fet de menjar: rentar-se les mans, les dents, utilitzar el tovalló.
- Adquirir hàbits de comportament social a taula: utilització correcta dels coberts, menjar sense fer porqueries, mantenir l'ordre i la convivència durant l'estona de menjar...
- Adquirir hàbits d'ordre i neteja de l'entorn: entrades i sortides del menjador, parar i desparar taula, tenir cura de les escombraries...

Àrea afectiva

- Desenvolupar actituds de respecte i afectuositat amb els companys, els educadors, el personal de cuina.
- Desenvolupar actituds de respecte pel menjar, el menjador i els materials.
- Desenvolupar l'autocontrol del propi estat físic i anímic i l'autonomia en general.
- Assumir les responsabilitats personals i grupals en relació a les obligacions del menjador: torn per parar taula, per servir, etc.

- Desenvolupar una actitud positiva, d'interès pel menjar desconegut, i superar les manies i prejudicis en relació a l'alimentació (capricis, fòbies, "això no m'agrada"...).

Organització del temps i activitats

El temps del migdia s'inicia en acabar la jornada del matí (12 hores) i ocupa tot l'espai fins que comença la jornada de la tarda (15 hores). Durant aquest temps, els nens han de poder menjar i descansar o esplaiar-se.

Per tant, hi haurà dos espais de temps diferents: temps de dinar i temps d'esplai.

El temps de dinar

L'hora de dinar es compon d'uns espais de temps complementaris i també importantíssims des del punt de vista educatiu: el temps de parar i desparar taula i el temps d'higiene personal d'abans i després de menjar.

El temps d'esplai

Després de dinar (i en alguns casos, també abans) cal destinar un temps al descans i l'esbarjo. Aquest temps haurà de poder combinar activitats programades i lliures, individuals i col·lectives, sedentàries i dinàmiques. A tall d'exemple, proposem:

a. Ludoteca.

La ludoteca pot donar al nen infinites possibilitats d'activitat de lliure elecció o bé programada (com campionats d'escacs, de brisca, de parxís, etc.).

b. Jocs al pati.

Prenent les mesures oportunes per respectar la digestió, una estona de jocs al pati, tant lliures com organitzats, estimularan la motricitat i la relació interpersonal amb els nens, al temps que ajudaran a descansar intel·lectualment abans de l'esforç de la tarda.

c. Biblioteca.

La biblioteca pot ser espai per fer deures o

repassar i també espai per cultivar el plaer de llegir, individualment o en grup (per exemple, llibres tipus "tria la teva aventura"...).

d. Tallers senzills o racons.

Activitats que es poden començar i acabar en un breu espai de temps, i que estimulen la creativitat, la relació i el descans (racó de manualitats, racó de dansa...).

L'escola davant el temps del migdia

L'escola, segons les disposicions vigents, és la responsable del servei de menjador escolar. És obligació seva complir la doble funció assistencial i pedagògica i vetllar pel bon funcionament del servei. El Consell Escolar, com a òrgan suprem de gestió de l'escola, delega la responsabilitat o bé als pares mitjançant les APAS, o bé al claustre.

Bàsicament, hi ha tres models de gestió d'aquest servei:

a. L'escola ho resol per si sola.

En aquest model es presenten ràpidament diverses disfuncions. En el cas de les APAS, la dificultat que els pares (és a dir, les mares) actuen com a educadors a l'escola dels seus fills, o com a assalariats de la mateixa APA. En el cas dels mestres, la dificultat de compaginar l'atenció al menjador escolar amb la necessitat del propi descans i amb altres exigències de l'escola.

b. L'escola busca persones per a feines concretes.

En alguns casos, es busquen persones que treballaran a títol individual a la cuina, altres per al menjador i al pati... Aquesta solució té limitacions importants a causa de la complexitat d'aquest espai educatiu, sobretot en relació a la necessitat de comptar amb un interlocutor clar que se'n responsabilitzi: qui assegura la coordinació i el treball en equip? com es cobreixen els imprevistos, baixes, etc.?

c. L'escola busca una entitat corresponsable.



Una altra variable és la contractació del servei total (tant el menjar com l'atenció educativa) a una entitat de lleure (associació sense afany de lucre) o a una empresa especialitzada. La nostra experiència ens confirma la solidesa dels projectes de corresponsabilització sobre el menjador escolar en els quals una escola arriba a un acord amb una entitat d'esplai del mateix barri o població. Amb aquesta fórmula es garanteix millor el treball en equip entre educadors de lleure i mestres i es fa realitat la potenciació corresponsable de les iniciatives de desenvolupament comunitari en un territori concret.

La corresponsabilització, una resposta a les necessitats educatives actuals

A l'escola, se li demana avui que doni sortida a un nombre creixent de necessitats educatives dels nens. El menjador escolar n'és un exemple, però en podríem trobar d'altres: l'educació ambiental, l'educació per al consum,

l'educació vial, l'educació per a la cooperació... Els projectes de corresponsabilització, molt potenciat en altres països com ara França, no tenen encara a Catalunya una extensió significativa.

En bona part, això es deu al feble reconeixement social i nivell de professionalització de les associacions de lleure a casa nostra, que compten, però, amb una història de servei a la població plena de punts en comú amb els moviments de renovació pedagògica.

Tanmateix, quan l'escola arriba a la conclusió que cal encarregar la gestió del menjador a una entitat educativa, es troba amb uns obstacles que caldrà anar superant.

D'una banda, *trencar precedents*. Sovint s'arriba a aquesta conclusió després d'un cert temps d'haver experimentat altres solucions. Reconduir la situació no sempre és fàcil, sobretot si en les situacions anteriors hi eren implicats pares o mestres.

D'altra banda, *apujar les quotes*. És impossible oferir un servei millor sense que això tingui una conseqüència en les quotes de menjador que paguen les famílies. Valorar la impor-

tància educativa d'aquest espai és el pas necessari per comprendre la necessitat d'un plantejament econòmic més coherent amb el nivell d'exigència.

Però, per contra, la corresponsabilització comportarà uns avantatges del tot evidents, fins i tot a curt termini:

Una *garantia educativa millor* de servei de qualitat als nens en un espai assegurat per educadors especialitzats en el lleure. Una *distribució millor de les responsabilitats educatives* entre els educadors (pares, mestres, monitors) que actuen, cadascú al seu nivell, amb el mateix col·lectiu de nens.

Malgrat les dificultats de consolidar projectes de corresponsabilització escola/entitats de lleure, creiem que a Catalunya es dona una situació de partida rica en precedents d'innovació pedagògica. Cal anar sumant voluntats: la dels mestres, la dels pares, la del teixit associatiu..., però també la de les administracions públiques, per tal que legislin afavorint aquest model de cooperació i li donin suport amb eines institucionals.

Roser Batlle
Isabel Matas



EINES PER A LA REFORMA

EDITORIAL BARCANOVA, amb el propòsit de contribuir a l'implantació eficaç i segura de la Reforma del Sistema Educatiu a Catalunya,

posa a disposició del professorat un projecte educatiu complet, innovador i realista, realitzat per equips d'ensenyants de reconeguda solvència.



COUNTERFORT

Parvulari

Picaparet, 3 anys (1 quadern)
Proposta didàctica per al mestre

Picaparet, 4 anys (2 quaderns)
Carpeta de material complementari
d'ús col·lectiu

Proposta didàctica per al mestre

Picaparet, 5 anys (3 quaderns)

Llibre de lectura
Carpeta de material complementari
d'ús col·lectiu
Proposta didàctica per al mestre

Ensenyament primari Cicle inicial

Llengua catalana

Ull de bou 1. Llibre de l'alumne
Ull de bou 2. Llibre de l'alumne
Ull de bou. Proposta didàctica Cicle Inicial

Llengua catalana

(per a no-catalanoparlants)
Blauet 1. Llibre de l'alumne
Blauet 2. Llibre de l'alumne
Blauet. Proposta didàctica Cicle Inicial

Llengua castellana

Verderol 1. Llibre de l'alumne
Verderol 2. Llibre de l'alumne
Verderol. Proposta didàctica Cicle Inicial

Coneixement del medi

Marinada 1. Llibre de l'alumne
Marinada 2. Llibre de l'alumne
Marinada. Proposta didàctica Cicle Inicial

Matemàtiques

Tres de set 1. Llibre de l'alumne
Tres de set 2. Llibre de l'alumne
Tres de set. Proposta didàctica Cicle Inicial

Editorial

BARCANOVA

El goig d'ensenyar. El plaer d'aprendre.

EL CINEMA D'ANIMACIÓ COM A EINA EDUCATIVA: UN RECURS INTERDISCIPLINARI

És una constant la preocupació que existeix per part de tots els que estem immersos en el món de l'ensenyament, per la recerca de mitjans motivadors, ja que la manca de motivació és palesa en tot l'àmbit escolar.

És per això que presentem el cinema d'animació com a un element formador en l'aprenentatge, ja que aquest mitjà ha demostrat, sempre que s'ha fet un ús didàctic de les seves possibilitats, el seu paper motivador, tant en l'alumne com en els professors.

Al mateix temps també expliquem breument com el cinema d'animació, que en el nostre país és un desconegut en l'ambient escolar, fora de les nostres fronteres ja fa uns quinze anys que s'hi estan portant a terme iniciatives molt importants. França fou la pionera en aquest tipus d'activitat, seguida d'Itàlia, però en el transcurs d'aquests anys podem parlar de la incorporació a aquest moviment de quasi tots els països europeus, i també EUA, Canadà, Brasil, Cuba, Japó, Israel i d'altres.

S'han promogut per aquest motiu trobades i experiències entre tots els que hi treballen i s'organitzen seminaris i tallers en els quals participen nens de tots els països.

El nostre país ha format part en dos ocasions d'aquests projectes internacionals, però hem de dir que, encara que ara es van succeint les experiències de cinema d'animació a les nostres escoles, el desconeixement de les possibi-

litats del cinema d'animació com a eina educativa és palesa entre els nostres mestres.

Volem, doncs, aprofitar aquesta oportunitat per donar informació sobre les possibilitats del cinema d'animació com a element de formació *interdisciplinari* i *humanístic* en tots els nivells d'ensenyament i proposar una metodologia per a la seva aplicació en l'aula.

Sobre la didàctica del cinema d'animació

Per a l'aplicació del cinema d'animació a l'escola hem considerat els següents aspectes dels ja establerts com a propis del medi:

1. Coneixement del món que ens envolta i aprofundiment del tema a tractar, orígens, raó d'ésser...

2. Coneixement de la manipulació dels materials per donar una nova forma d'expressió a través dels moviments. Comprensió de tots els possibles recursos quant a diferents tècniques, muntatges i trucs...

3. Coneixement dels elements tècnics imprescindibles: càmera, pel·lícules, el factor llum, intensitat, velocitat, distància... a un nivell elemental. L'aprofundiment d'aquest punt a la nostra proposta s'estableix a través de la mateixa pràctica i s'aconsegueix d'una manera natural i progressiva.

4. Desenvolupament del judici crític, de la



capacitat de saber donar una opinió sobre els altres. L'actitud crítica es manté des de l'elaboració del guió, durant la continuació de tot el treball, fins a la visualització de la pel·lícula; en aquest moment es critiquen les errades, els encerts i d'altres possibilitats.

5. Donar una aportació artística en tot moment. En acabar, el nen haurà aconseguit concretar una mica més la seva sensibilitat envers els motius estètics, els valors formals, visuals i els efectes expressius.

6. Cultiu de la imaginació per extraure recursos i possibilitats amb un mínim de material considerant els objectes i materials, com també coses que en un principi puguin semblar intranscendents.

7. Organització interior del nen; quin serà el seu paper i en quines activitats col·laborarà; responsabilitzar-se del material que es va elaborant, classificar-lo i preveure el treball per a cada sessió, planificar en definitiva sempre, sota la tutela i direcció del professor.

En la nostra activitat, l'alumne és l'autor i el realitzador. El nombre de facetes que el nen ha de tenir en compte i comprendre per poder por-

tar a la pràctica el cinema d'animació ofereix per a ell un conjunt de motivacions pedagògiques. Citarem les més generals:

1. El fet de disparar fotografia a fotografia comporta una prolongada duració de la filmació. És una oportunitat per relacionar el concepte nombre a través del temps, com també plantejar altres problemes matemàtics més complexos, sempre segons el nivell escolar que es treballi.

2. Comprensió i abstracció del temps per imaginar directament el resultat desitjat i un control constant de tots els elements que donaran forma a la pel·lícula.

3. En el sentit espacial, la distribució de cada una de les escenes, la seva composició, la col·locació dels diferents plans i el seu ordre d'aparició; els travellings i panoràmiques, les imatges fixes i les de moviment continu, configuren un món que variarà segons la nostra voluntat.

Amb la realització dels personatges creats segons el guió de la pel·lícula, l'alumne viu ja la història i la sent real i autèntica. Aporta la seva preocupació i esforç per crear una realitat

imaginada, un entorn que servirà de context i àmbit pel qual es mouran vius els personatges inventats i elaborats per ell. També el sentit del ritme és essencial per aconseguir un resultat satisfactori i coherent.

Un altre aspecte molt important que volem fer ressaltar amb resultats òptims és el treball en grup, fonamental a la nostra proposta.

Definició

Es podria definir el cinema d'animació com un mitjà d'expressió que s'obté amb la successió, en el temps, d'imatges estàtiques realitzades una per una i on el seu moviment neix en el moment de la projecció, a diferència del cinema «real», en el qual ja existeix en el moment de la presa.

En el cinema d'animació s'obté una realització satisfactòria a raó de 24 imatges per segon. L'efecte de continuïtat d'aquestes imatges estàtiques ens el marca el nostre propi ull, que no pot identificar més de 16 imatges per segon sense ajuntar-les i mesclar-les. De manera que si a la projecció d'imatges li exposem més de 16 imatges amb una relació, l'ull s'encarregarà del «moviment». Aquest efecte, se'l coneix com a «persistència de la retina».

El cinema d'animació és identificat amb el dibuix animat (però aquest només constitueix un aspecte de l'animació, quantitativament el més important, no l'únic).

Altres tècniques d'animació són:

Dibuix animat: Es tracta de retolar sobre un full de paper les posicions estàtiques per després filmar-les una per una. És una tècnica de dues dimensions.

Paper retallat (cut-out): En aquest cas, les posicions articulades de l'objecte ja estan preparades i tan sols ens resta anar-les canviant en el moment del rodatge. També és una tècnica de dues dimensions.

Grat o pintat directament sobre la pel·lícula de cinema: Aquesta tècnica és més experimental i directa pel fet que l'animador treballa directament sobre la pel·lícula, a l'espai hàbil per a això, el fotograma.

Animació d'objectes: Tot allò que no sigui di-

buixat, o també, però, que sigui tridimensional. Per a aquesta tècnica és preferible utilitzar materials tous.

Ninots articulats: En aquest cas l'objecte o personatge es modela en plastilina. La flexibilitat d'aquest material permet deformar el ninot per preparar totes les posicions abans de filmar-les. També és una tècnica de tres dimensions.

Picxilació: El fet més destacable d'aquesta tècnica és que al mateix espai on es crea l'animació d'objectes hi afegim persones.

Animació per ordinador: Allò que agilita aquesta tècnica és la rapidesa que té l'ordinador per situar i alterar les posicions d'una manera immediata. La capacitat d'aquest ordinador permet treballar amb dues dimensions i representar les tres dimensions.

El model operatiu

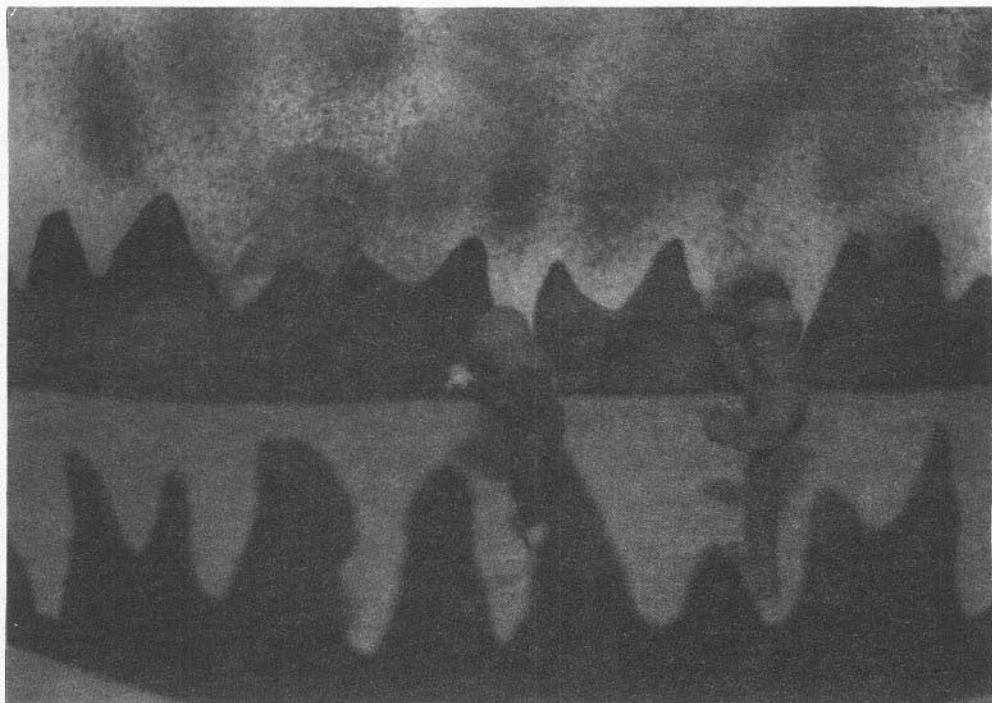
Presentem a continuació el model operatiu per a la realització de la pel·lícula. A partir d'aquests plantejaments inicials cada grup desenrotlla les seves estratègies de classe segons allò exposat al seu programa.

1. **La idea:** La invenció de la història pot sorgir d'una elaboració col·lectiva o bé individual. Pot ser també el resultat d'un estudi o recerca sobre un tema o, simplement, una associació d'idees o paraules. Significa escriure un relat de la trama de la nostra història.

2. **El guió:** Ordenar el relat de manera lògica, desenvolupant la història i descrivint-ne tots els passatges.

3. **El guió tècnic:** Transformar el guió inicial en una successió d'escenes, descrivint ambients, característiques i personatges. Exposar amb precisió els gags i tenir en compte tots els detalls; il·luminació, posició dels personatges, la seva expressió, etc.

4. **Story board:** És una part fonamental (la seva complexitat es pot modificar segons el nivell). Hem de transformar en imatges el guió tècnic. L'escena, el text, la música o efectes de so. Es pren nota del temps de cada acció anotant els segons i els fotogrames equivalents.



5. *Seleccionar la tècnica d'animació entre les existències a la nostra disposició.*

6. A raó de la tècnica escollida, *preparam el material necessari per a la filmació.*

7. *Filmació:* Amb l'*Story board* a la mà, procedim a enregistrar els fotogrames previstos per aconseguir cada acció.

8. *Muntatge:* Encara que la filmació es realitzi per ordre, hem de verificar que no existeixi cap error a l'enregistrament, o pauses involuntàries que modifiquin el ritme de la narració.

9. *Sonorització:* Es tracta d'una tasca molt delicada, ja que el so pot modificar la lectura de la pel·lícula. El text o els efectes de so es correspondran amb allò indicat a l'*Story board*.

Grup de treball a la filmació:

Operador o càmera: Controla l'enquadrament, l'enfocament, la distància i enregistra els fotogrames.

Regidor: Amb l'*Story board* a la mà, verifica que el moviment i el temps previst sigui respectat.

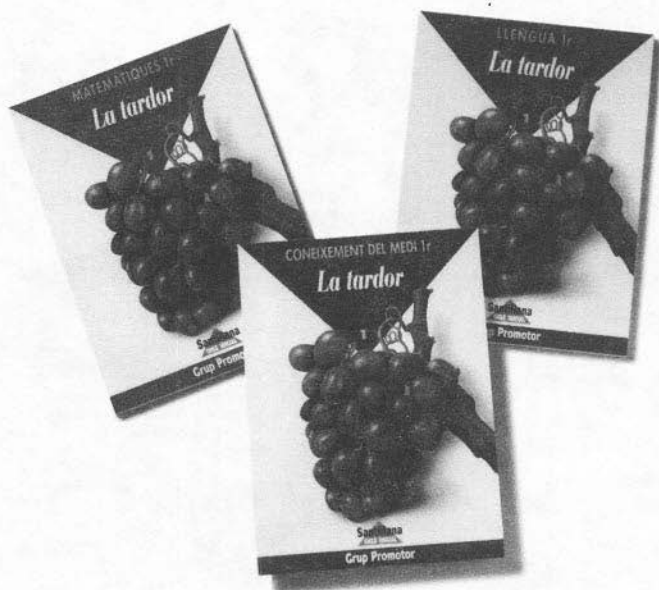
Secretari: Anota el nombre de fotogrames efectuats per a cada seqüència, amb eventuais errors i modificacions.

Animador: Pot ser un o més, s'ocupa de moure els personatges en cas d'animació de retallables o altres tècniques d'animació sobre la truca i de canviar els fulls quan es tracta de dibuix animat.

El disseny del material per a la realització de l'experiència està elaborat pel sistema de fitxes, vàlides per a tots els nivells estudiats. Cada una d'elles recull les pautes necessàries per sintetitzar i atendre els aspectes específics en la creació de la pel·lícula, la metodologia de l'aprenentatge i perfeccionament de les interrelacions entre matèries escolars.

Aquest material didàctic pretén també delimitar les diferents fases del procés i establir un mètode susceptible de ser aplicat segons les implicacions de cada grup, aconseguir l'interès i motivació alhora que l'eficàcia en estudiants que pertanyen a tots els diferents nivells de l'ensenyament.

El millor currículum



Per originalitat

Perquè GRUP PROMOTOR / SANTILLANA - CICLE INICIAL t'ofereix una solució nova i diferent: els Programes. Programes trimestrals per adquirir els aprenentatges bàsics en un context motivador. Per treballar els conceptes, els procediments i les actituds de cada àrea en una situació rellevant per als nens i nenes. «La tardor», «L'hivern» i «La primavera» per al primer curs. «La casa», «El carrer i els oficis» i «La localitat i el paisatge» per al segon. La globalització i l'aprenentatge significatiu per a tot el cicle.

Santillana
CICLE INICIAL
Grup Promotor

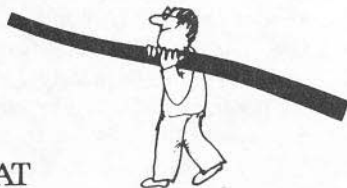
El millor currículum



Per varietat

Perquè GRUP PROMOTOR / SANTILLANA - CICLE INICIAL t'ofereix una gran riquesa de materials: quaderns de pràctica i llibres de lectura per a l'alumne; guies, quaderns de programació i una proposta d'avaluació per a l'ensenyant. Tot el que cal perquè puguis seleccionar el més convenient per a un ensenyament motivador i flexible, adaptat als ritmes i les capacitats dels alumnes.

Santillana
CICLE INICIAL
Grup Promotor



La immigració estrangera a Catalunya

El dia 1 d'abril va finalitzar el cicle organitzat per l'Associació i el CIDOB sobre «La nova Europa», la segona part del qual va tractar de «La immigració estrangera a Catalunya». Totes les ponències presentades van ser d'un gran interès i van donar a conèixer molts aspectes d'una realitat que ens és bastant desconeguda. Durant l'Escola d'Estiu esperem poder-vos oferir el Dossier que recollirà tot el material d'aquest cicle.

La col·laboració de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i CIDOB, molt profitosa per a totes dues entitats, tindrà continuïtat immediata en el marc de l'Escola d'Estiu, on es faran tres cursos: «La nova Europa», «Amèrica Llatina des de la perspectiva del 92», «L'interculturalisme».

Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1992

L'Associació de Mestres Rosa Sensat, amb la col·laboració del Ministerio de Educación y Ciencia i d'Edicions 62, convoca per dotzena vegada el Premi Rosa Sensat de Pedagogia,

per incentivar el treball innovador de mestres o altres professionals de l'educació que, individualment o en grup, i a partir d'una anàlisi de la pràctica escolar, contribueixi a la millora qualitativa de l'educació i a la renovació pedagògica.

Aquest any, atenent la demanda que han fet sòcies i socis de fora de Catalunya i amb la col·laboració del MEC, a més de l'habitual d'Edicions 62, s'ha obert la convocatòria del premi a treballs presentants en qualsevol de les llengües de l'Estat. A més a més, s'ha augmentat la dotació a un milió de pessetes. Les persones interessades a conèixer les bases del Premi poden demanar-les a l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

Taula rodona sobre els horaris escolars

El dimecres 25 de març, als locals de l'Associació, amb l'assistència de mestres, pares, representants del MOVIBAIX, estudiants de Magisteri i una mare, hi va tenir lloc una taula rodona sobre l'horari escolar a diferents centres

i sobre recursos que s'han de tenir en compte quan s'organitza l'horari dels nens i nenes.

El Col·loqui va palesar la importància d'anar fent camí plegats, pares i mestres, en benefici d'una millora en la qualitat de vida dels nostres infants, ja que la majoria de vegades des de molt petits pateixen un gran estrés i una manca de temps lliure per dedicar-lo a aquelles activitats tan pròpies d'ells com és jugar, gaudir de la seva habitació, etc.

Va quedar molt clar que, més que parlar d'horari escolar, s'havia de parlar de jornada dels infants i joves ja que una part d'aquest horari l'omple l'escola, però no tot. També es va veure que era un tema que quedava obert i que se n'havia de seguir parlant.

Homenatge a M. Teresa Codina

El divendres, 20 de març, va tenir lloc a les Cotxeres de Sants, l'acte d'homenatge a Maria

Teresa Codina. Companys i companyes de Talitha, de Rosa Sensat, de Nostra Senyora del Port, de l'Institut de Can Tunis, del Departament d'Ensenyament, d'Avillar Xavorros i de Xavo-Xavi, alumnes, pares i mares d'alumnes..., amics i amigues de la Maria Teresa es van aplegar per homenatjar-la. El motiu, la seva jubilació.

De tots els qui la coneixen, ningú no creu que es pugui jubilar. Resseguir la seva trajectòria humana i pedagògica és passar revista a la qualitat de l'educació al nostre país. ¿Com pot ser que es jubili? Però algú va recordar l'arrel etimològica de la paraula "jubilació". Sí, era per això, l'acte era per acompanyar amb alegria una mestra de cap a peus i per recordar que l'ofici de mestre/a val la pena. Ella, com una àvia de conte, va dir que sense els altres, sense el treball en equip, no hi hauria res a celebrar. Nosaltres, des d'aquí, li volem donar l'enhorabona i les gràcies pel seu treball.

El millor currículum



Per innovació

Perquè GRUP PROMOTOR / SANTILLANA - CICLE INICIAL t'ofereix noves propostes didàctiques. Per atendre millor les necessitats reals de l'aula. Perquè els teus alumnes descobreixin el sentit d'aprendre a llegir i a escriure. Perquè assoleixin una lectura comprensiva. Perquè siguin capaços de resoldre problemes matemàtics. Perquè adquireixin procediments que els permetin entendre el medi on viuen.

Per educar-los en actituds i valors.

Santillana
CICLE INICIAL
Grup Promotor

42 ESCOLA D'ESTIU 1992

ESCOLA D'ESTIU	DATES	LLOC
Penedès	Del 29 de juny al 3 de juliol	Cal Mata Saifores
Maresme	Del 29 de juny al 10 de juliol	CP Camí del Cros Mataró
Sta. Coloma de Gramenet Badalona Sant Adrià de Besòs	Del 29 de juny al 3 de juliol	CP Les Palmeres
Osona	Del 30 de juny al 3 de juliol Del 14 al 25 de setembre	Escola de Mestres de Vic
Vallès Oriental	Del 22 al 26 de juny	CP Salvador Espriu
Camp de Tarragona	Del 29 de juny al 2 de juliol	Escola d'Enologia
Terres de l'Ebre	Del 29 de juny al 9 de juliol	CP Arce Ochotorena
Conca de Barberà	Del 2 al 4 de setembre	CRP de Montblanc
Ripollès	Del 29 de juny al 10 de juliol	CP Ramon Suriñach
Garrotxa	Del 24 al 28 d'agost	CP Malagrida
Alt Empordà	Del 31 d'agost al 4 de setembre	Teatre Jardí

GRUP ORGANITZADOR	INFORMACIÓ
Grup de Mestres del Penedès. MRP	Plaça del Penedès, 3, 3r. 08720 Vilafranca del Penedès Tel. 93/890 16 50 Plaça Soler Carbonell, 25-27, 2n. 08800 Vilanova i la Geltrú Tel. 93/814 00 69 Fax 93/814 26 25 43700 El Vendrell Tel. 977/66 41 48 Fax 977/66 41 48
Moviment Educatiu del Maresme. MRP	C. d'Ibrán, 1 08301 Mataró Tel. 93/790 22 60
Casal del Mestre de Sta. Coloma. MRP IME de Badalona CRP de Badalona	Casal del Mestre de Sta. Coloma de Gramenet Tel. 93/391 75 51 IME de Badalona Tel. 93/388 87 82 CRP de Badalona Tel. 93/338 14 89
Grup de Mestres d'Osona. MRP	Serveis Educatius C. dels Morató, 1 08500 Vic Tel. 93/885 54 56
Casal del Mestre de Granollers- Vallès Oriental. MRP	C. Josep Umbert, 25-27, 2n., 3a. 08400 Granollers Tel. 93/870 33 25 Fax 93/870 33 25
Associació de Mestres del Camp de Tarragona. MRP	Apartat 690 43080 Tarragona Tel. 977/22 86 32 Fax 977/22 86 32
Moviment de Mestres de les Terres de l'Ebre. MRP	C. del Poeta Vicent Garcia, 3 43500 Tortosa Tels. 977/44 53 79-51 05 57
Grup de Mestres de la Conca de Barberà	Raval de Santa Anna, 12 43400 Montblanc Tel. 977/86 04 71
Grup de Mestres del Ripollès. MRP	CP Ramon Suriñach Pla de Sant Pere. CRP 17500 Ripoll Tel. 972/70 09 18 Fax 972/70 30 51
Col·lectiu de Mestres de la Garrotxa. MRP	C. dels Garganta. CRP 17800 Olot Tel. 972/27 01 07 Fax 972/26 21 58
Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya a l'Alt Empordà. MRP	C. de Banyoles, 10 17467 Saus-Camallera Tels. 972/79 40 87-79 41 72

ESCOLA D'ESTIU	DATES	LLOC
Girona	Del 7 al 10 de setembre	IB Santiago Sobrequés
Urgell-Segarra	Del 6 al 12 de juliol Del 2 al 8 de setembre	Càmping Baliera El Pont de Suert CP Àngel Guimerà Tàrraga
Lleida	Del 29 de juny al 3 de juliol	Universitat de Lleida
Noguera	Del 7 al 10 de setembre	CP la Noguera
Pallars-Alta Ribagorça	Del 29 de juny al 4 de juliol	IES de Tremp
Anoia	Del 29 de juny al 3 de juliol	IES Igualada
Vallès Occidental	Del 29 de juny al 3 de juliol	IFP Sabadell I
Rosa Sensat	Del 29 de juny al 10 de juliol	Escola del Treball
Blanquerna	Del 29 de juny al 10 de juliol	Edifici Blanquerna
Col·legi de Doctors i Llicenciats	Del 29 de juny al 4 de juliol Del 7 al 10 de setembre	Facultat de Biologia IB Joan Boscan
Formació Professional	Del 29 de juny al 3 de juliol	E. Formació Professional (UPC)

GRUP ORGANITZADOR

INFORMACIÓ

ICE de la UAB. Delegació de Girona.
Col·legi de Doctors i Llicenciats

Pl. de Sant Domènec. Edif. Les Àguiles
17071 Girona
Tel. 972/41 80 16
Fax 972/41 80 31

Grup de Mestres Urgell-Segarra. MRP

CRP La Segarra
Universitat de Cervera
25200 Cervera
Tel. 973/53 16 50

CRP Urgell
Pl. Major, 1
25300 Tàrrega
Tel. 973/31 23 18
Fax 973/31 33 07

Grup de Mestres de Lleida. MRP

Rambla Ferran, 6
Apartat de Correus 788
25007 Lleida
Tel. 973/23 06 59
Fax 973/23 06 59

Grup de Mestres de la Noguera. MRP

Ctra. de Castelló, s/n. CRP
25600 Balaguer
Tel. 973/44 63 62
Fax 973/44 88 99

Grup d'Ensenyants del
Pallars-Alta Ribagorça. MRP

CRP Tremp
C. del Bisbe Iglésias, s/n.
25620 Tremp
Tel. 973/65 06 84
Fax 973/65 29 16

Grup de Mestres de l'Anoia. MRP

CRP de l'Anoia
C. de la Trinitat, 31, 1r., 1a.
08700 Igualada
Tels. 93/804 04 53-804 17 33
Fax 93/804 17 33

Associació de Mestres A. Galí. MRP
Associació de Mestres de Rubí. MRP
CRP de Sabadell i Terrassa
IME de Sabadell
Col·legi de Doctors i Llicenciats

Associació de Mestres A. Galí
C. de la Cisterna, 39
08221 Terrassa
Tels. 93/783 23 77-783 95 60

Associació de Mestres
Rosa Sensat. MRP

C. de Còrsega, 271, baixos i princ.
08008 Barcelona
Tel. 93/237 07 01
Fax 93/415 36 80

Formació Permanent Blanquerna

C. del Cister, 24
08022 Barcelona
Tel. 93/418 95 05
Fax 93/418 85 27

Col·legi Oficial de Doctors i
Llicenciats en Ciències i Lletres
de Catalunya

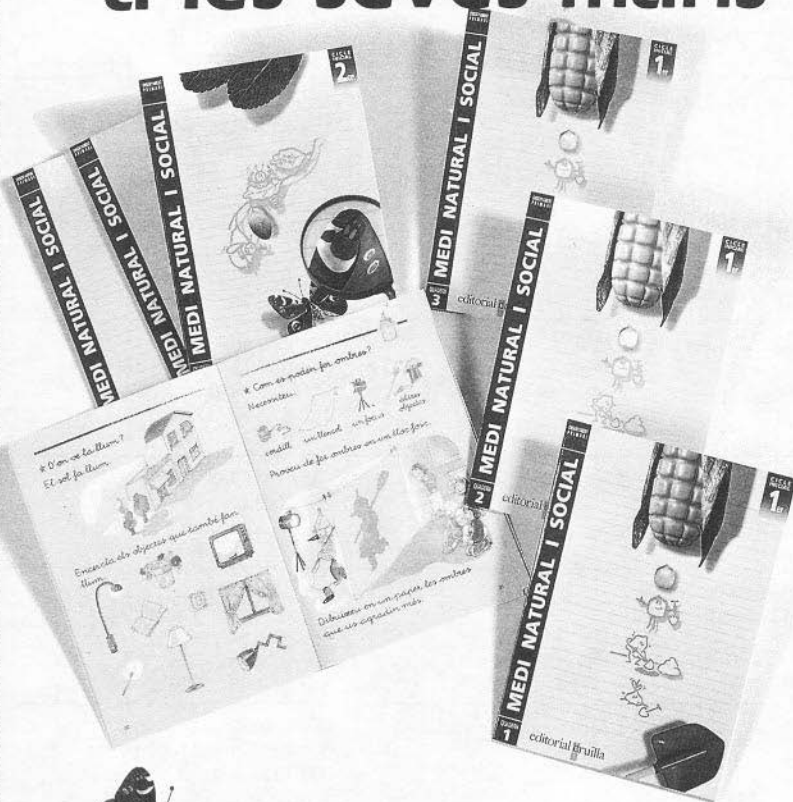
Rambla de Catalunya, 8
08007 Barcelona
Tel. 93/317 04 28
Fax 93/412 49 07

ICE de la Universitat Politècnica
de Catalunya

Avda. de la Diagonal, 647, 11a.
08028 Barcelona
Tels. 93/449 76 00-449 76 09

NOVETATS EDUCACIÓ PRIMÀRIA-CICLE INICIAL 1992

La reforma a les seves mans



MEDI NATURAL I SOCIAL 1er. i 2on.



LLENGUA 1er. i 2on.



LECTURES 1er. i 2on.



MATEMÀTIQUES 1er. i 2on.

PLÀSTICA 1er. i 2on.



MÚSICA 1er. i 2on.



RELIGIÓ 1er. i 2on.



editorial **cruïlla**

al servei de l'educació

COMERCIALIZA CCSma Sa

C/ Progrés, 294 08912 BADALONA
Tel (93) 383 10 11 Fax (93) 383 17 11

Disseny GRUP MPB

LA CIMERA DE LA TERRA

El proper mes de juny se celebrarà a Rio de Janeiro l'anomenada Cimera de la Terra, la Conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament. La Conferència anterior se celebrà a Estocolm fa vint anys, i des d'aleshores els problemes del medi ambient han experimentat, alhora, una degradació notable i un increment també espectacular de l'atenció dels poders públics i de l'opinió ciutadana.

Quan, fa ben pocs decennis, es començà a parlar d'una tercera generació de drets humans, els drets de la solidaritat, s'inclogué entre ells, al costat del dret al desenvolupament i del dret a la pau, el dret a un medi ambient sa. És una qüestió nova. També ací la revolució industrial ha resultat ambivalent, també ací les diferències de desenvolupament han tingut i tenen incidència. El medi ambient és, com aquell qui diu, un tema d'avui, i la raó és que fins al nostre segle i encara més fins a la meitat de l'actual el medi no havia estat malmès per l'home o no ho havia estat en les proporcions gegantines dels darrers temps, que finalment han alarmat amplis sectors després dels habituals crits al desert dels precursors i peoners.

Un determinat model de desenvolupament econòmic i social, la qual cosa significa també un model acceptat de vida i, en darrer terme, tota una escala de valors, han estat els responsables de gran part de les degradacions del

medi. Ara que això ha estat descobert i demostrat no es pot justificar la passivitat davant les causes. Però no només molts mitjans de desenvolupament escollits —com són determinades fonts d'energia— o l'opulència malbaratada o l'excés de consum, que no és només una proposta al ciutadà sinó una de les bases del funcionament actual de l'economia de mercat, han causat greus degradacions del medi. Aquestes degradacions han estat sovint exportades als països del Sud, des de l'increment de la deforestació a l'abocament de residus, i tants d'altres exemples possibles. Més encara, no només un cert model de desenvolupament deteriora el medi; sovint el subdesenvolupament i la pobresa en degraden uns aspectes. Tot això i el fet que no hi ha fronteres a l'aire i a l'aigua en la seva contaminació, fa que el problema del medi ambient sigui universal. I la responsabilitat principal és lògicament dels països desenvolupats, com a primers responsables de la degradació i com els qui tenen la major part dels recursos necessaris en la lluita pel medi ambient.

Avui dia s'ha convertit en un tema tòpic entre els sectors d'opinió interessats el desenvolupament estable o sostenible tractat llargament en l'informe promogut per les Nacions Unides, que es titula "El nostre futur comú" i que és conegut com l'Informe Brundtland pel nom de la socialdemòcrata noruega que presi-

dí la comissió redactora. L'Informe Brundtland defineix el desenvolupament sostenible com el que satisfà les necessitats de la generació actual sense comprometre la capacitat de les generacions futures per satisfer les pròpies necessitats. I aquesta és una definició que indica encertadament que la solidaritat té una dimensió més enllà de les generacions actuals. És cert que ecòlegs i ecologistes més radicals han discutit la proposta de desenvolupament estable de l'Informe Brundtland, i que aquest no és pas dogma. Però és molt important la consciència creixent que no es tracta de prohibir el desenvolupament al Tercer Món perquè el Nord ha malmès el medi, i la consciència també creixent que el model actual no és acceptable o sostenible. Que és insostenible, per dir-ho d'una altra manera.

Com a exemple alhora de la injustícia i de la inviabilitat del model de desenvolupament del Nord, l'ecòleg brasiler Lutzenberger ha assenyalat que si a tot el món hi hagués la relació actual de persones i vehicles alimentats amb benzina que hi ha avui als països desenvolupats,

al món existirien tres mil milions de cotxes, la qual cosa significaria un col·lapse del planeta. No és cap secret amagat que si tothom aspirés a un consum semblantment elevat d'energia com el que es permeten avui els americans del Nord i ens permetem els europeus occidentals, això significaria l'ensorrament sorollós del nostre sistema econòmic. Però també és ben cert que aquest nivell de consum es presenta normalment com un dret dels occidentals, la qual cosa significa que es condemna la gent del Sud a la misèria o bé la terra a la destrucció per esgotament de recursos no renovables i per diverses menes de contaminació. O bé, i és l'única sortida, resulta que cal buscar un canvi radical i urgent conjunt.

Per tot això la Cimera de la terra ha despertat una atenció ben àmplia. També uns dubtes sobre els seus resultats. Els interrogants són si els països desenvolupats, i en primer lloc els Estats Units, estaran disposats a emprendre les reformes necessàries, per exemple en la supressió suficient de l'emissió dels gasos que ocasionen l'efecte hivernacle, o bé si estaran disposats a pagar la seva part de la factura econòmica que significaria una cooperació mundial en aquests problemes. El secretari general de la Conferència de Rio, Maurice Strong, ha afirmat que «el principal objectiu de la Cimera serà establir les bases d'una aliança mundial entre els països en vies de desenvolupament i els més desenvolupats, una societat basada en la mútua necessitat i els interessos comuns, per tal d'assegurar el futur del planeta».

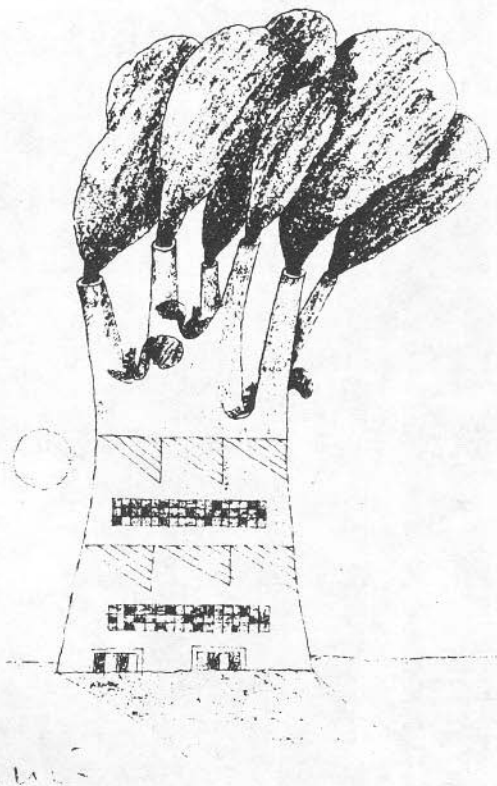
Hi ha, naturalment, opinions diverses sobre l'èxit de la Conferència. Hi ha aquells temors que els beneficis immediats dels països del Nord s'imposin al bé comú i que, com ha passat més d'un cop i de quatre amb les conferències convocades per les Nacions Unides, la gran reunió, amb tota la pila de reunions prèvies, amb l'enormitat de papers que l'han precedida, amb les multituds de persones que hi han participat i els recursos que consumirà, acabi en una sèrie de recomanacions i bons consells que els grans poders d'aquest món no portaran a la pràctica o a penes ho faran. Aquest és el temor. Seria una nova actualitza-



ció de la imatge horaciana segons la qual la muntanya parí un ridícul ratolí. Naturalment que aquest temor no té el triomf assegurat i pot ser també que s'imposi la consciència de la gravetat de la situació i que són problemes comuns en els quals les responsabilitats són comunes també, i que és un d'aquells casos en els quals o bé ens salvem tots o bé fracassem tots. O és possible també que la Conferència no acabi en un fracàs dissimulat ni en un èxit clar, i el futur proper d'aquesta terra que els seus propis habitants amenacem continuï essent una incògnita.

És possible que tingui una influència en la Cimera el fet que en la seva preparació i en la seva realització hagi convocat, i és un fet prou nou i positiu en les Conferències de les Nacions Unides, la participació de les Organitzacions No Governamentals, normalment més crítiques i lliures en les seves propostes alternatives que els estats. I alguna força pot tenir també una Conferència paraHela d'ONG que se celebrarà a Rio de Janeiro durant la Cimera. En tot cas, hi ha moltíssima gent, de les institucions públiques i de les entitats privades, que ha estat treballant i que treballa en la perspectiva d'aquesta Conferència.

I, encara que aquesta participació i el seu ressò no hagin arribat a nombrosos àmbits dirigits o amb responsabilitats sobre el futur comú, i continuïn indiferents a aquestes qüestions, la importància de la Cimera és indiscutible. No és dramatitzar dir que els seus resultats, siguin els que siguin, afectaran tothom. Si més no la Cimera de la Terra demostra que l'ésser humà, malgrat les seves qualitats brillantíssimes i els seus reeiximents no menys destacats, pot mancar de la imaginació i la saviesa mínimes per no haver previst, fa poquíssims decennis, que un dels escenaris on es jugaria ve-



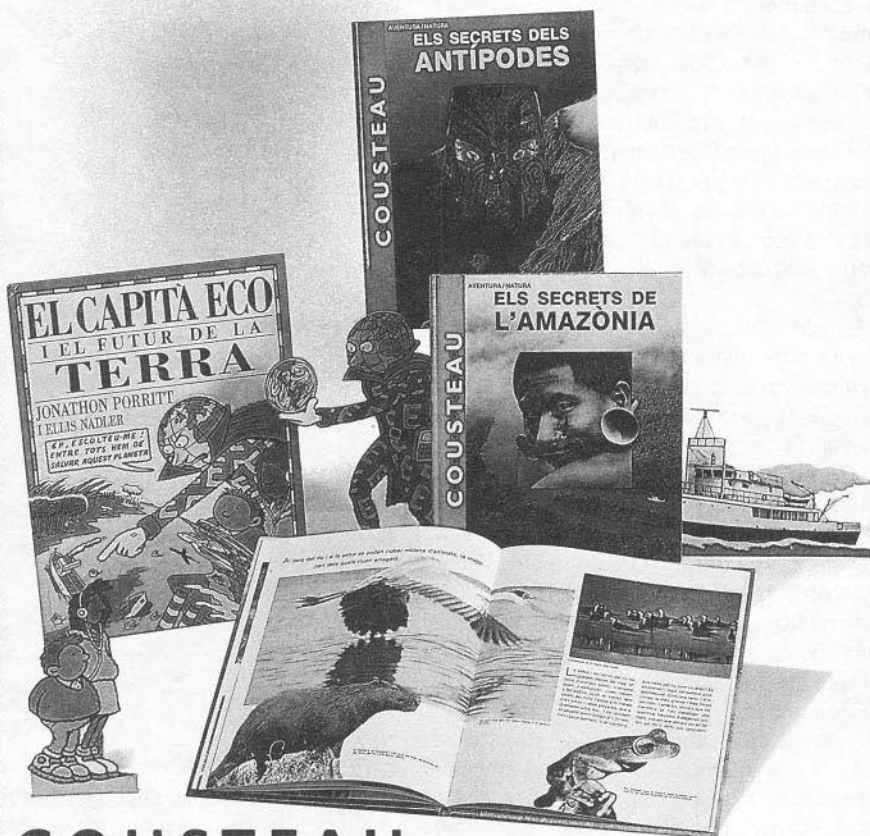
ritablement el nostre futur col·lectiu seria aquest del medi ambient, ignorat ahir, malmès avui, encara misteriós demà.

Una part no pas menyspreable del nostre futur comú, i encara més del futur dels nostres descendents, es jugarà ben aviat a Rio de Janeiro.

Joan Gomis
President de Justícia
i Pau de Barcelona

NOVETATS CRUILLA SABER - 1992

Llibres per descobrir i defensar la natura



COUSTEAU

Les col·leccions **Imatges Naturals**, **Aventura/Natura** i **Històries Naturals** s'adrecen a nens i nenes a partir de 3, 8 i 12 anys respectivament. El seu objectiu és ensenyar a respectar i conservar la natura.

Les tres sèries, són fruit del treball de Jacques-Yves Cousteau i el seu equip. Aquest personatge ha rebut recentment el III Premi Internacional Catalunya.

editorial **cruilla**

al servei de l'educació

EL CAPITÀ ECO

En aquest llibre trobaràs les aventures d'un heroi de l'ecologia que, acompanyat d'un nen i d'una nena, presenten els problemes medioambientals del nostre planeta i les possibles solucions.

COMERCIALITZA **cesma** SA

C/ Progres, 294 08912 BADALONA
Tel (93) 383 10 11 Fax (93) 383 17 11

PLURICULTURALISME I MINORIES ÈTNiques

(continuació)

Estereotips de la justificació racista

La justificació racista es fa per mitjà d'estereotips encaminats a negar la capacitat personal d'aquells grups ètnics que són discriminats i considerant que aquesta capacitat personal es transmet genèticament. Són estereotips que tenen com a referència un etnocentrisme exaltat i radical. «Raça» és un concepte sense sentit en el context de les Ciències Socials, perquè sabem per altres disciplines i pel nostre propi coneixement que no té cap fonament científic pensar que la intel·ligència o la capacitat de crear cultura s'hereten amb el color de la pell, i sabem també que el context socio-cultural és el factor clau del desenvolupament de les persones, per damunt de qualsevol tipus d'herència genètica. Hauríem de pensar, en conseqüència, que la delimitació racista de les poblacions que proposa una escala de desenvolupament personal i cultural en termes, per exemple, del color de la pell, és interessada i s'explica sense grans dificultats històricament, en el context de les nostres relacions històriques amb altres colors de pells d'altres regions del món. L'estereotip racista es caracteritza per la negació de l'evidència i pel rebuig visceral de la diferència. Aquest estereotip s'aplica en els casos concrets de manera generalitzada, indiscriminada, atribuint comportaments, aptituds, capacitats, tendències i fins i tot instints, descrits tots en el conjunt d'estereotips ètnics, a les persones concretes, sense atendre els fets, els comportaments reals, de cada persona concreta.

He dit més amunt que el racisme, com tot

prejudici cultural, té com a referència l'etnocentrisme. Pot ser que puguem parlar d'un etnocentrisme "normal", el que ens permet de pensar i actuar en un marc de referència. Però sabem que les nostres conviccions, hàbits, pautes, pràctiques, són nostres, no «normals» ni «naturals». El fet normal i natural és, sense cap ombra de dubte, la varietat. La minoria ètnica, que és objecte del prejudici racista, juga en un camp els codis culturals del qual maneja malament i per tant es veu desqualificada immediatament. Aquesta desqualificació corrobora el racisme de la majoria hegemònica i empobreix i resta autonomia progressivament al poble marginat. Recordem un altre cop Foucault. La mesura de l'èxit, del desenvolupament, del creixement personal a la nostra societat són els diners, i el marginat, si és pobre, és perquè vol, perquè no usa ni entra en els canals d'opulència social i econòmica. Si no entén, si no sap, és perquè no vol aprendre, que per això són les escoles. Si no té feina, és perquè no vol treballar, perquè, si no, tots seríem a l'atur. Si no disposa de diners és perquè no estalvia, perquè malgasta, perquè no és previsor. El marginat és, al capdavant, simplement culpable.

M'han demanat moltes vegades si és que els grups ètnics marginats no són etnocèntrics, si no tenen, per la seva banda, prejudicis racistes. És clar que ho són i que en tenen. Però allò que converteix el prejudici en un racisme perillós és la seva utilització per justificar la desposesió, la negació de drets bàsics i l'agressió. El racisme, senzillament no li serveix per a res, és una petita gratificació ideològica i afectiva d'escasses conseqüències pràctiques. Finalment,

el racisme pot romandre ocult, inconscient: «Ho fa molt bé per ser àrab!», «Si s'integren, perdran la seva cultura... és pel seu bé», o pot sorgir de manera oportunista («defensem els vostres llocs de treball que aquesta gent ve a prendre-us»). Un altre cop, tan aviat hem oblidat la nostra emigració a França, Suïssa, Anglaterra, Alemanya? Oblidarem també el nostre rebuig la pròxima vegada que emigrem, potser a prop?

Tot això argumenta l'exclusió. A la ciutat, hom competeix pel sòl, la feina i els recursos educatius i sanitaris. Durant els períodes de crisi econòmica, la competència resulta frontal entre sectors pobres de la societat de distinta ètnia, també de la majoritària, que, expulsats del seu lloc social, van ocupant progressivament les escasses vetes no-organitzades de la vida econòmica que abans servien de suport a grups ètnics marginals. Aquest ha estat el darrer destí dels gitanos, per als quals no ha quedat res des que va començar la crisi dels anys 70. Quan no hi ha més recursos i els gitanos o el gambians o marroquins no signifiquen una competència digna de tenir en compte, hom els permet un accés limitat a aquesta opulència comuna més gran.

Però encara som en un moment d'escassetat i és d'esperar, per tant, una exacerbació racista continuada. Els veïns de la majoria moltes vegades pressionen perquè hom expulsi els membres de la minoria del seu entorn, i l'Administració, per la seva banda, encara que existeixin diferències a escala local i autonòmica, se n'inhibeix i dóna la culpa als veïns, pel seu racisme, de la falta d'intervenció i ajuda als col·lectius ètnics marginals. La reacció d'aquests grups no és de cap manera homogènia. Alguns, com els gitanos, com més va més empesos es veuen cap a opcions excloses, més limitats a l'estreta esletxa d'oficis marginals que envolta la societat, submergides o il·legals. He advertit moltes vegades els que propugnen mantenir els gitanos en la marginació per salvar —diuen— la seva cultura, que l'única cosa que s'aconsegueix amb això és que perdin o empobreixin la seva cultura, precisament, i la seva identitat, a canvi dels pitjors aspectes de la nostra: les drogues, el desig consumista, la

pobresa, la delinqüència i la insolidaritat. Però també hi ha testimonis importants, sobretot d'altres països, que mostren com altres minories ètniques reaccionen amb intents més reivindicatius i de manera més ben organitzada per aconseguir-ho. En tots dos casos la pressió combinada de l'activisme racista majoritari i la complicitat, activa unes vegades i passiva en d'altres, de les administracions públiques arruïnen les vides concretes de la gent de carn i ossos i alhora els seus fonaments culturals i la seva identitat.

En aquest context de racisme i d'exclusió social, de xovinisme i insolidaritat i del seu producte, que és l'anomia i la dependència, és on hauríem de situar el paper de l'atenció directa a les minories ètniques i als treballadors immigrants estrangers. Calen moltes altres consideracions, però sense aquest realisme de fons és difícil que els projectes prosperin, en la mesura que sigui possible, i que els professionals, perseverin, en la mesura —a vegades— de l'impossible. Entre tots aquests projectes em referiré ara de manera especial a l'escola pluricultural.

Diversos models d'escola davant la pluriculturalitat

A través dels anys, però sobretot dels 25 o 30 últims, s'han anat configurant, i en alguns casos succeint, diversos models d'escola *davant* la pluriculturalitat. Possiblement la més antiga i duradora deu haver estat la que podríem anomenar *segregacionista*. Es fonamenta en la idea que els alumnes de les minories ètniques marginades no poden conviure a l'escola amb alumnes de la majoria perquè perjudiquen la formació intel·lectual i moral d'aquests alumnes. Hom sol recórrer a l'argument que aquests alumnes baixen el nivell de la classe, la qual cosa és certa moltes vegades. El fet insidiós és que difícilment el poden abaixar i que no es fa servir el mateix argument per excloure el alumnes de la majoria que també el rebaixen. Aquests darrers solen ser anomenats «difícils». Els minoritaris deuen resultar «impossibles» als

mestres segregacionistes. Ras i curt: la línia de demarcació és ètnica, no escolar. La mateixa cosa es podria dir de la seva «condició moral», però insisteixo, a més a més, en una reflexió ja fetà: la cosa pitjor que per a la convivència tenen alguns (i no tots) marginats de grups ètnics minoritaris no és allò que tenen de diferents, sinó allò que han pres de la nova situació, allò que han après als nostres carrers i en els reduïdes on se'ls ha llançat.

Finalment, el fet que no assumeixin les seves responsabilitats torna a tenir un rerefons parcial de realitat. Però en el context general, ni solament ell ni tots ells. De qualsevol altra manera s'entendria més bé en el seu cas, perquè la falta d'integració els deixa fora de l'àmbit comú de drets i deures subjacents a la seva responsabilitat social, perquè l'incompliment flagrant de les obligacions socials, polítiques i morals envers ells, en tots els camps, no invita a una reciprocitat, precisament, i perquè el degoteig constant d'oblits de promeses i expectatives creades han cremat la seva confiança en nosaltres i en les nostres institucions; els ha cremat —cal saber si de manera irreversible— per al compromís social. En aquestes condicions, esperar responsabilitat per la seva part és absurd, i quan aquesta responsabilitat hi és hauria de considerar-se com un miracle.

El segon model d'escola pluricultural, l'anomenaria *obscurantista*. L'ideari resumit podria ser una cosa semblant a «els grups ètnics marginats és millor que no vagin a col·legi, perquè si hi van perden la seva cultura pròpia». Evidentment, aquest ideari portaria a dir coses com «que els japonesos es facin l'hara-kiri, millor, perquè així actualitzen més la seva cultura tradicional», o bé «com més supeditada estigui la dona a Catalunya, millor, perquè més es projecta en el present el seu passat tradicional». El respecte a les persones està per damunt de qualsevol altre respecte cultural. La fal·làcia rau en el fet de valorar el producte cultural per sobre dels seus productors i, en tot cas, aquest furor proteccionista envers cultures que, per tots els altres mitjans, s'esclafen, no deixa de ser sorprenent.

Penso que potser les paraules clau podrien

ser «tolerància» i «convivència», les quals serien la base per desenvolupar la solidaritat social al mateix temps que les formes culturals pròpies. No hi ha dubte que cada un dels pobles implicats hauria de renunciar a part de la seva cultura, com les vendettes o l'exclusivitat de la solidaritat del parentiu en el cas de molts grups ètnics minoritaris; i a nosaltres ens tocaria renunciar a la nostra prepotència històrica i conjuntural, renunciar a identificar el progrés amb nosaltres mateixos i els nostres protectors, renunciar a tenir la veritat divina. Quan pensem aquestes coses, almenys així m'ho sembla, s'evidencia l'escàs desenvolupament del concepte del nostre pluralisme.

El tercer model podria ser un model d'inserció ètnica: l'*escola especialitzada* en un grup ètnic concret. Les idees que l'envolten són interessants i professionals: «Els membres d'una minoria ètnica necessiten una atenció exclusiva i especialitzada, de manera que es compleixin els objectius escolars per mitjà d'una pedagogia adaptada», i també «l'escola ha de realitzar el desenvolupament de la comunitat ètnica dirigint-la i formant el personal que hi treballa». Les actuacions concretes (de les quals personalment només conec algunes amb grups gitans i bibliografia de referència llatinoamericana i africana) coincideixen totes en la creació d'escoles ètniques amb pedagogia i recursos didàctics adaptats, en un context d'orientació social en el qual l'escola proclama la seva vocació i els seus intents de ser l'eix de la vida social comunitària i mantenint a la pràctica una estructura piramidal, declarada o no, en la qual la jerarquia escolar, que existeix com a tal, coordina, però també decideix.

Crec que, d'una manera conscient o inconscient, sota aquesta postura hi ha amagada una desconfiança en la capacitat de canvi i de progrés de les minories ètniques marginades, una confiança desorbitada en la capacitat de l'escola per a transformar el medi social que només es justifica per un idealisme teòric sense límits i, finalment, una actitud autoritària per part de l'escola, injustificable, respecte a la minoria i respecte a la resta de professionals que hi treballen. Penso, contràriament, que cal evitar,

sempre que sigui possible (i no sempre ho és), l'escola ètnica marginal, perquè perpetua la segregació, perquè és errònia la idea que l'escola tècnicament perfecta pugui ésser un oasi artificial, compatible amb un medi social deprimat i diferent, perquè la centralització de les decisions en un sol sector d'actuació directa provoca l'extensió dels conflictes a altres sectors d'intervenció i, finalment, perquè la suplantació d'altres grups professionals i de l'agent del canvi, que és el propi del grup ètnic, per part de l'escola, augmenta considerablement el risc d'incompetència, en el primer cas, i de pertorbació de la dependència, en el segon.

Paper social i cultural d'una escola pluricultural amb o sense composició multiètnica

He deixat per a l'últim lloc, com és habitual, la proposta, segurament discutible i amb grans errors, d'allò que penso que hauria de ser el paper social i cultural d'una escola pluricultural, amb o sense composició multiètnica. El objectius socials fonamentals haurien de donar prioritat a una educació en la convivència i en la tolerància, sempre que quedi ben clar que això no pot ser mai un mer pretext per abandonar els objectius escolars en el seu conjunt. Suposaria, com a primer pas, evitar, en la mesura que fos possible, els «serveis ètnics». El segon fi seria disminuir progressivament la dependència de la població. Per a això caldria cooperar amb altres professionals i amb les organitzacions de la gent. El tercer objectiu seria aconseguir una escolarització com més primerenca millor dels nens a les guarderies i col·legis, de manera que no es perpetuïn problemes de racisme, de nivell, de segregació, que es poden resoldre amb més probabilitats d'èxit els primers anys de vida. La compensatòria hauria de ser una solució extrema davant allò que fos inevitable, no la solució a la desídia administrativa ni a la incompetència professional. I quan la compensatòria és estrictament necessària, llavors penso que s'hauria de circumscriure a aquelles activitats en les quals la integració a l'aula no és possible, sense estendre's, com

passa sovint, a tot el camp d'activitats escolars. Això no té més sentit que la comoditat, l'estalvi o, en cas pitjor, el racisme. Allí on la població és mixta i no està marginada, l'escola hauria de ser, naturalment, mixta, però mirant escrupolosament que *totes les escoles dels seu entorn ho siguin*. El fracàs de moltes experiències pluriètniques s'ha d'adjudicar en gran mesura a l'existència d'una única escola que accepta població de distints grups ètnics minoritaris i els «casos perduts» de la majoria, mentre que la resta de les escoles es mantenen monoètniques, majoritàries i guanyen prestigi a costa del desprestigi racista de l'escola oberta. Cal evitar aquesta concentració ètnica artificial.

Quan es tracta de comunitats monoètniques, hi pot haver altres solucions. A vegades, l'única alternativa possible és l'escola ètnica, i llavors sí que és cert que l'aïllament té l'únic avantatge de propiciar una pedagogia més especialitzada. Però haurien de fer-se esforços constants per desenvolupar activitats amb altres grups ètnics, majoritaris i minoritaris. Això no obstant, molt sovint els membres d'una comunitat ètnica poden participar en escoles mixtes exteriors al barri, en especial quan les condicions de canvi i vinculació progressiva en altres aspectes de la vida social permet de reforçar aquest procés d'aquesta manera. És una experiència relativament recent i que està produint resultats interessants.

Les relacions de l'escola amb la comunitat, obertes com han de ser, per descomptat, ho han de ser no solament perquè els seus membres entrin a l'escola, sinó perquè l'escola surti a trobar el barri. I les relacions de l'escola amb altres professionals d'atenció directa, crec que haurien de fonamentar-se en la professionalitat de tots i cada un d'ells i en una interprofessionalitat coordinada que plantegi objectius mínims comuns a llarg termini, i conjunturals i objectius específics per àrees d'actuació. Sembla possible esperar que si el funcionament és coordinat però no monolític, sinó flexible i participatiu, si cada àrea professional va definint els seus objectius específics i coneix els dels altres, i si aquesta claredat de competències i relacions la té igualment la gent de la comunitat

i hi pot intervenir plenament, els resultats haurien de ser més bons, els professionals podrien estar més compensats i la població menys dependent i desorientada.

Contingut de l'escola pluricultural

Acabo amb una reflexió sobre el contingut de l'escola pluricultural i del treball escolar amb població ètnica marginada. Començant per aquest darrer punt, és evident que les intencions, la voluntat i les activitats dels mestres no són suficients. Moltíssimes vegades els mestres s'esgoten en unes condicions que minimitzen l'impacte del seu esforç. Sense aquest esforç és poc el que es pot fer, però tot i comptant-hi, cal també saber on i com aplicar-lo. Existeix una desconexió inevitable entre la marginació i l'escola, perquè aquesta institució és precisament transmissora de vies culturalment integrades, de manera que la contestació pedagògica, des d'aquest enfocament, està molt més a prop d'una reflexió crítica des del si de la nostra cultura que d'una alternativa cultural que li sigui aliena. Cal comptar amb aquesta manca de sintonia i comprendre-la per no deprimir-se. D'altra banda, els canvis integratius que de fet es produeixen són els que estimulen l'interès per l'escola, i alhora, els que la fan eficaç, perquè llavors l'escola cobra sentit cultural i perquè pot demostrar el seu potencial d'utilitat social, cosa que és absurd que esperem d'una situació marginal.

En unes condicions de marginació relativament estable, el paper de l'escola és imprescindible, però menys evident. És un paper orientatiu, suggeridor, que pren gairebé tot el seu limitat impuls de la relació coordinadora interprofessionalment i local i de les relacions personals amistoses i directes amb la gent. Totes dues coses, junt amb l'esforç de l'ensenyant, són sempre necessàries. Aquí són les úniques que compten i el procés és lent, molt lent. Qualsevulla de les «subcultures escolars», ho repeteixo, serveix estratègies integrades de diferents alternatives. Integració i aculturació són vies relacionades, però diferents, i l'escola té un paper aculturatiu que només té sentit si

existeixen, a més a més, elements d'acceptació i de participació social de la minoria, elements positius d'integració.

Deia al començament que el procés educatiu és el procés d'apropiació de la cultura i que una educació pluricultural és, llavors, el procés utòpic d'apropiació de les cultures de la humanitat. He pensat sempre, i ho he dit en d'altres ocasions, que no sembla que es pugui posar molta confiança en el pas d'una escola monocultural a una altra bi- o tricultural. La perspectiva socio-educativa de què parlo s'ha d'assenotar en el reconeixement ple i sincer del dret a la diferència de tots i cada un dels pobles, en la convicció que és justament la presència de variadíssimes cultures al món allò que dóna fonament a la idea de pluriculturalitat que després es plasmarà de diverses maneres en distints contextos ètnics concrets. En aquest sentit ampli, l'escola hauria de ser pluricultural sempre, perquè sempre ha de ser una finestra oberta al món i a l'entorn. I no n'hi ha prou de fer declaracions de «mantenir la seva cultura», «potenciar els seus recursos socials», «incorporar la seva diferència a la societat», «donar entrada en la societat». Cal posar els mitjans perquè això sigui possible. Per a això cal abans estar disposat que entrin en els nostres dominis, en competència amb nosaltres, és a dir, estar disposats a perdre una part del que tenim, reconèixer l'existència del racisme i frenar la dialèctica de la marginació amb un afany proporcional al poder que es té, a la parcel·la més grossa o més petita de poder que té cadascú per fer una societat més solidària.*

Teresa San Román Espinosa

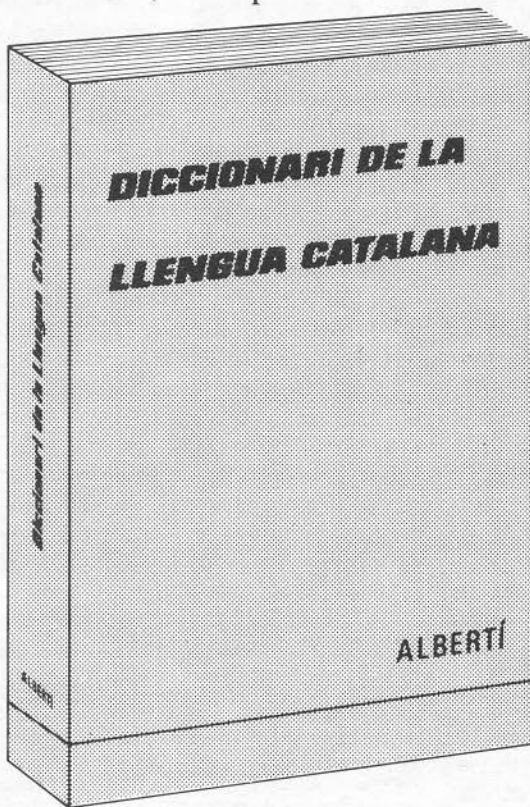
* Algunes de les idees que s'exposen en aquest article resumeixen les contingudes en obres anteriors, especialment: *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*, Alianza Universidad, Madrid 1986. *Vejez y cultura. Hacia los límites del sistema*, Caixa de Pensions, Col·lecció Premis Rogelli Duocastella, núm. 2, Barcelona 1988; *Pluriculturalidad*, «Actes de la Jornada de Reflexió Quatre Reptes per a la Nostra Escola», Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya (en premsa); *Conclusiones del Grupo de Trabajo de Educación*, que vaig redactar per a les «Actes de les Primeras Jornadas de Población Gitana», Patronat de l' habitatge de l'Ajuntament de Barcelona, 1980.

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

29^a edició, 1.570 ptes.



**Castellà-Català
i Català-Castellà
Gros**

18^a edició, 4.640 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Mitjà**

9^a edició, 1.850 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Petit**

10^a edició, 1.340 ptes.

ALBERTÍ, EDITOR. Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

NOVETATS

Actualització de les proves d'ortografia de La mesura objectiva del treball escolar d'Alexandre Galí. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. Ensenyament, 1991 (Recursos didàctics; 9)

CHADWICK, C.B.; NELSON RIVERA, I. *Evaluación formativa para el docente.* Barcelona...: Paidós, 1991 (Paidós educador; 99)

Extracte de l'índex:

El proceso de enseñanza-aprendizaje; Concepto e importancia de la evaluación y la evaluación formativa; La formulación de los objetivos en el proceso de evaluación; Los dominios del aprendizaje según Gagné; Objetivos y situaciones de enseñanza y aprendizaje; Selección y construcción de ítems y formas de evaluación

CLAPARÈDE, Edouard. *L'Educació funcional.* Pròleg i traducció de Josep González-Agápitto. Vic: Eumo, 1991 (Textos pedagògics; 28)

DARDER, P.; IZQUIERDO, C.; VILAPLANA, E. *La formació permanent del professor novell: el Grup d'Inducció Cooperatiu: informe sumari d'un pla de recerca-formació.* Barcelona: Universitat Autònoma: ICE, 1991

Extracte de l'índex:

Etapas i objectius del projecte de recerca-formació dels professors novells; Les necessitats de formació-suport dels professors novells; Proposta del Pla Grup d'inducció cooperatiu

Diversitat i agrupament d'alumnes. Edició a cura de J. Rué i M. Teixidó. Barcelona: Universitat Autònoma: ICE, 1991

Extracte de l'índex:

Integració i desenvolupament dels infants en l'educació bàsica; el marc curricular, la socialització i l'agrupament d'alumnes; L'organització social de l'ensenyament-aprenentatge i l'agrupament dels alumnes; Tallers sobre la diversitat, coeducació, aprenentatges instrumentals, coneixement del medi, creació i expressió

ESPINOSA GONZÁLEZ, A. *Reformas, inspección y evaluación educativas: aproximación histórico-comparativa, normativa y sistemática.* Madrid: Escuela Española, 1991

Extracte de l'índex:

El desarrollo normativo de la inspección educativa en España (1970-1990); Las nuevas funciones evaluadoras de la inspección educativa

Examens des politiques nationales d'éducation: Suisse. Paris: OCDE, 1991

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *Poder y participación en el sistema educativo: sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático.* Barcelona...: Paidós, 1992 (Paidós educador; 104)

Extracte de l'índex:

Sociedad y educación en el legado de la ilustración; Participación en la experiencia

escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento; La escuela del desencanto: profesionalismo docente y comunidad: un análisis de las leyes de 1970, 1980 y 1985; Participación y elección en España y en los Estados Unidos: dos sistemas escolares comparados; Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción; El aprendizaje de lo social

FERRÉS, LL.; FOLCH, R.; MONGE, M. *Natura en gestió: el tractament dels recursos naturals a Catalunya*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1991

Extracte de l'índex:

La força de l'aigua; La vida d'un riu; Estany i llacunes; Cavernes; Mines i pedreres; Mantell verd; Boscos treballats; En transformació; Fauna en gestió; Natura urbana; Entorn protegit; Paisatges sota mar; Calant la xarxa

L'Interculturalisme en el currículum. El racisme. Barcelona: Rosa Sensat, 191 (Dossiers Rosa Sensat; 45)

Extracte de l'índex:

Consideracions teòriques: Educació moral i multiculturalisme, estratègies d'educació moral, estructura i ús dels materials; Propostes d'activitats: què fem amb el multiculturalisme: marginació o integració dels immigrants: situacions històriques de racisme: Aproximació des de la ciència a la discriminació i al racisme: Racisme i cultura: el respecte als drets humans; Orientacions didàctiques

MASNOU I PIFERRER, F. *Educació per a la convivència: una alternativa pro-social*. Vic: Eumo, 1991 (Didàctica; 22)

Extracte de l'índex:

L'alternativa pro-social; L'escola, comunitat democràtica; El mestre i el pares; Les tècniques utilitzades; L'avaluació i els resultats; El contingut del programa: com s'ha d'aplicar el programa

La Maternelle. Paris: Autrement, 1992 (Mutations; 114)

Extracte de l'índex:

L'âge de la maternelle; Superbébés et mères professionnelles; Trois ans, ou deux?; Devenir un écolier: individualisation et socialisations; Maternelles et familles: quelles con-

nivences sociales; l'école plurielle; La télé dans la cour; Une "prépa" pour écoliers précoces?; Echec et maternelle; L'apprentissage inventif

PETERS, A. *La nueva cartografía*. Barcelona: Vicens Vives, 1992

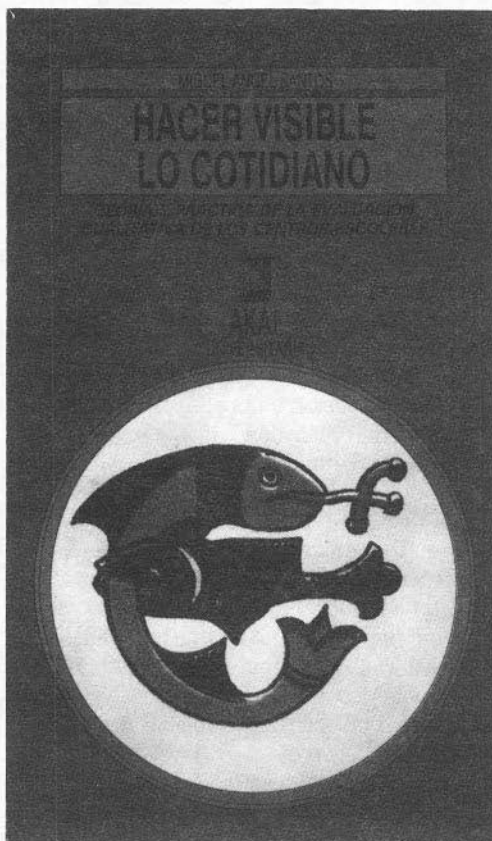
Extracte de l'índex:

Origen y desarrollo de la cartografía; Teorías desfasadas; Las nuevas cualidades cartográficas; Características de la nueva cartografía

PETERSON, I. *El turista matemático*. Madrid: Alianza, 1992

Extracte de l'índex:

Exploraciones; En búsqueda de los números primos; Trenzados especiales; Sombras en las dimensiones superiores; El ordenador como microscopio



PUIG, J.; ROMEU, T. *L'escola ha de donar resposta a tots els alumnes*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias, 1991 (Universitas: Pedagogía y psicología; 3)

Extracte de l'índex:

Normativa que regula la integració escolar a Catalunya; Concepte d'integració; Escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials; factors afavoridors de la diversitat: Actitud de l'escola ordinària i de l'escola especial: el projecte educatiu dels centres escolars; recursos amb què compta l'escola; canvis a l'escola que han facilitat el procés integrador; La formació de professorat i la tasca d'inspecció com a aspectes afavoridors

SANTOS, M.A. *Hacer visible lo cotidiano: teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal, 1990 (Akal universitaria; 137)

Extracte de l'índex:

El centro escolar como un ecosistema; La evaluación etnográfica; Planificar la evaluación; Métodos de exploración; El tratamiento de los datos; El informe y la retroalimentación; La paraevaluación, una fuente de preguntas; Metaevaluación: las fuentes de la credibilidad; Ética de la evaluación de centros escolares; La evolución de las actividades del evaluador

SCHON, D.A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona...: Paidós: Madrid: MEC, 1992 (Temas de educación; 28)

Extracte de l'índex:

El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales; El taller de arquitectura como modelo formativo para la reflexión en la acción; Cómo funciona el practicum reflexivo: una clase magistral de interpretación musical, etc.; Consecuencias para mejorar la formación de los profesionales

VIERA, A.M. *Matemáticas y medio: ideas para favorecer el desarrollo cognitivo infantil*. Sevilla: Diada: Universidad de Sevilla: ICE: Centro de Profesores de Pilas, 1991 (Investigación y enseñanza; 5)

Extracte de l'índex:

Desarrollo de la capacidad de establecer relaciones lógicas, de representación, de conocer objetos y materias y establecer relaciones cuantitativas, de organizarse en el espacio y en el tiempo: ¿Qué puede hacerse para desarrollar el razonamiento y favorecer el aprendizaje?: pautas metodológicas

Biblioteca Rosa Sensat

març 1992

PLATGES D'HIVERNA - Primavera 92



ACTIVITATS ESPORTIVES:
ESQUÍ SORRA • INICIACIÓ AL GOLF
TACATÀ • VOLEI PLATJA • FUTBOL SORRA
servei préstec de MATERIAL ESPORTIU

Organitza: ASSOCIACIÓ ESPORTIVA DE CIUTAT VELLA

AHLBERG, Allan, *Bup!*, Edebé, Barcelona 1991 (Col. Tucan, 4).

«Una vegada hi havia un nen que es va convertir en gos»; així és com comença aquesta història fantàstic-humorística on Eric Banks, de deu anys d'edat, es veu convertit en un Terrier de Norfolk. Per sort la conversió resulta momentània (dues o tres hores), però es repeteix diverses vegades. El seu gran secret el comparteix amb el seu millor amic, en Roy Ackerman i tots dos decideixen estudiar el cas científicament; d'aquesta manera, doncs, comencen a elaborar diverses teories, però la solució apareix sola. Tenir germanes petites a vegades pot jugar males passades!

És una novel·la amb gran dinamisme, en cap moment es fa pesada, i on el problema de l'Eric no està en cap moment vestit de dramatisme. Cada capítol és una aventura on l'Eric aprofita la situació de ser gos per viure'n els avantatges i a la vegada aprofita quan és un nen per estudiar i aprofundir científicament en el problema de la conversió. En definitiva, si és llegeix *Bup!* la diversió està assegurada.

Un valor remarcable de l'obra és sens dubte el de l'amistat incondicional entre l'Eric i en Roy, que en cap moment defalleix; també crec que un cop llegit el llibre hom en pot treure una segona lectura, que més o menys podria dir el següent: «aprofita el que la vida t'ofereix per treure'n el màxim profit». I és ben cert que l'Eric, un cop superat el seu problema, diu que mira amb uns altres ulls els gossos, i fins i tot assegura que, si se'ls mira amb tendresa, s'estableix entre ell i el gos un fil de comunicació. (Edat recomanada 10 anys.)

Carne Homs



CANO, Carles, *Contes rosegats*, il. Marta Balaguer, Bromera, València 1992 (Col. El Micalet Galàtic, 2).

Tres contes configuren aquest llibre i tots tres tenen protagonistes rosegadors: un talp, un noi a qui li agrada rosegat les sabates i unes rates. A *La guerra d'en Tip-Tap* el talp d'aquest nom, que viu com un senyor a la Devesa del Saler, es veu un dia incordiat per la construcció d'un camp de golf. En un primer moment, passa a l'acció i provoca bastant enrenou; després, reflexiona i fa una proposta de negociació. Però, els homes, que no tenen entranyes, li destossen la casa. I què fa la societat animal en aquests casos: s'hi tornen i no deixen pedra sobre pedra del camp de golf. En *Pau menja sabates* deixa de menjar-se-les el dia que la fada Galícia li fa un regal a canvi d'haver-la salvada de la séquia: ja sabem d'on ve la paraula «regalíssima» que primer va ser «regalícia», tot i que com diu l'autor «que l'origen no siga aquest, però, ¿oi que és divertit? I per últim, tenim unes «Rates de bibliote-

ca, unes rates que es fan mestres i és cruspel·len la biblioteca del poble que ha hagut de ser tancada per falta de públic; la bibliotecària, en plegar, «decidí fer-se vegetariana i posar-se a treballar en una companyia de desratització, que era propietat del pare del seu promès». El dia que l'alcalde vol treure les rates, la crida i ella descobreix que cada rata pot recitar de memòria, com un bon rebel de Fahrenheit, els llibres que s'ha menjat. Les salva fent de flautista d'Hamelin i munta amb elles una biblioteca ambulant per a bons «escortadors». Uns contes àgils, amb dosis d'humor aportades per un llenguatge molt proper a l'oral i unes situacions ridícules, bons per explicar a tota mena de públic.

Teresa Mañà



DURAN, Teresa, *Dimoni escuat*, il. Tassies, Pirene, Barcelona 1992 (Col. La Pera, 9)

Teresa Duran amb el seu bon ofici de narradora pren el dimoni com a motiu d'aquesta narració. Sobre la trama d'una noia que coneix un pretendent —qui, sinó el dimo-

ni?— i n'explica els ets i uts, per fer-li de bo a casa, es basteix un enfilall de contes, facècies, dites, poesies d'origen popular. Hi apareix la història, una de les moltes que hi ha, sobre el pont del diable; les enganyifes que se li han fet al dimoni, les seves picabaralles amb Déu a l'hora de crear el món... Un recull entretingut i divertit —alguns comentaris irònics de l'autora, però, seran difícils de captar pels nens— que narra amb agilitat la tradició popular d'aquí i d'altres llocs. Qui estigui interessat en les fonts originals disposa de les referències al final de l'obra. (A partir de 10 anys.)

Teresa Mañà

ENNIS, Philip, *La vaca i la mosca*, il. Joma, Edebé, Barcelona 1991 (Col. Tren blau, 2).

Què li pot passar a una vaca quan una mosca se li fica a l'orella? Aquest és l'inici de la història que portarà la pobra vaca a consultar el seu problema a una pila d'amics seus. Tots li donen solucions d'allò més originals, fins que, cansada d'anar amunt i avall, s'adorm. Llavors la mosca, que estava esperant que la vaca parés de moure's, ho aprofita per sortir d'aquell forat tan incòmode.

Un text simple per propiciar unes il·lustracions delirants de Joma, que ridiculitzen les situacions en què es troba la vaca «gràcies» als

consells dels seus ben intencionats amics.

Es curiós i divertit aquest joc del final, que ens mostra també l'opinió de la pobra mosca que se sent tan desgraciada o més que la mateixa vaca. (A partir de 8 anys.)

Mònica Baró

FERNÁNDEZ PACHECO, Miguel, *Orient de perla*, il. Javier Serrano; Barcanova, Barcelona 1991 (Sèrie Singular).

Llibre que recull set contes de marcada inspiració oriental segons els cànons dels de *Les mil i una nits* i que, com en aquest cas, són figuradament narrats. Per tant, reproduïen un llenguatge culte, ric en metàfores i descripcions ambientals que donen al text un nivell molt elevat reforçat per la complicació del vocabulari.

Les il·lustracions contribueixen de manera eficaç a recrear aquest món misteriós.

El fet que es publiqui dins la Sèrie Singular ja fa preveure una presentació gràfica acurada i tant les sanefes que enquadren la caixa de text com la tipografia donen al llibre un aspecte de qualitat.

Potser seria millor de llegir la versió original castellana, tot i que la traducció sembla molt acurada. (A partir de 13 anys.)

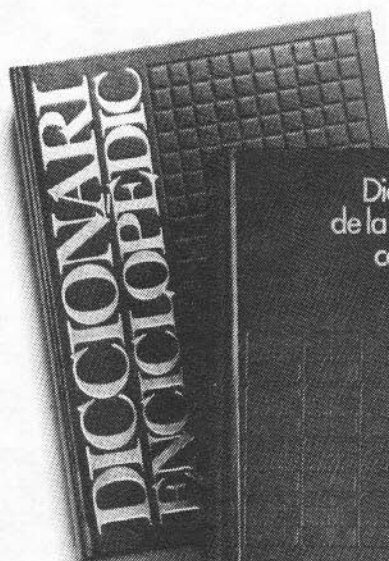
Mònica Baró

GINESTA, Montse, *La boca riallera*, il. Arnal Ballester, Destino, Barcelona 1992 (Els artístics casos d'en Fricandó, 1).

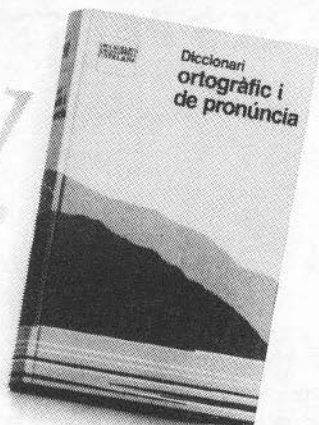
Montse Ginesta, coneguda il·lustradora, ens ofereix en aquest breu text, publicat amb anterioritat a la revista «Cavall Fort», un conté per introduir els lectors a la pintura surrealista. El senyor Fricandó és l'encarregat de descobrir qui es menja les verdures del mercat, la causa és una «boca», avorrida i famolenca, que s'ha escapat d'un quadre del museu. I el quadre és una de les pintures surrealistes de Magritte, amb la qual cosa s'aprofita l'anècdota per introduir elements artístics amb amenitat i sense distorsions. El llibre no té intencions didàctiques —no serveix per extreure'n informació— però pot servir molt bé per crear interès pel tema. Les il·lustracions ens presenten amb humor uns personatges de trets exagerats —pentinats, complements— amb unes postures gairebé de contorsionista que els doten de molt dinamisme, en uns espais domèstics plens de detalls que interpreten molt bé l'ambient o en escenaris recognoscibles de la ciutat (la Fundació Miró, el mercat de la Boqueria, els patis de l'Eixample). Un llibre d'intenció diferent per a tota mena de lectors. (A partir de 8 anys.)

Teresa Mañà

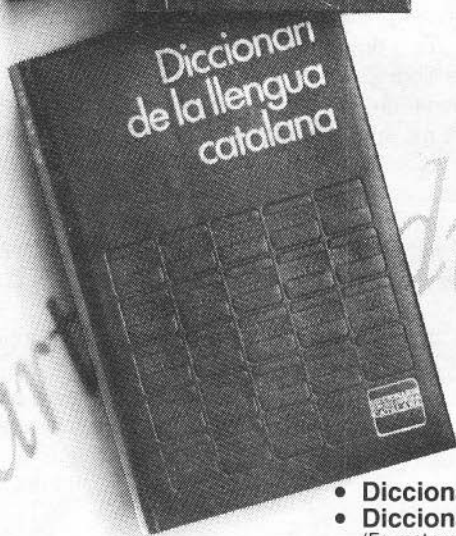
els diccionaris de l'enciclopèdia



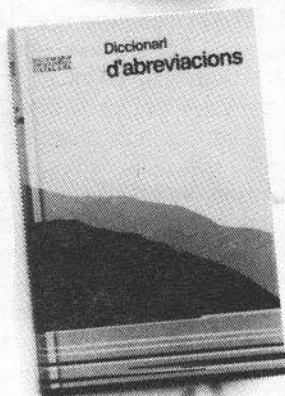
Diccionari
de la llengua
catalana



Diccionari
ortogràfic i
de pronúncia



Diccionari
de la llengua
catalana



Diccionari
d'abreviacions

De venda en llibreries

- **Diccionari Enciclopèdic**
 - **Diccionari de la Llengua Catalana**
(Format gran) - (Format reduït)
- DICIONARIS COMPLEMENTARIS
DE LA LLENGUA
- **Diccionari ortogràfic i de pronúncia**
 - **Diccionari d'abreviacions**

ENCICLOPÈDIA
CATALANA

ENCICLOPÈDIA CATALANA
Diputació, 250 - Tel. 302 71 18 - 08007 Barcelona

ELS PETITS PLAERS DE LA VIDA

No sé on vaig llegir que els plaers d'un home eren menjar i beure, folgar amb una dona i cagar al camp. Totes quatre accions poden ser plaents, sobre això no en tinc cap dubte, tot i que jo m'estimo més folgar amb el meu home i descarregar al wàter.

Jo n'afegiria un altre: anar a badar a les llibreries. M'agrada això d'entrar en una llibreria, passejar-hi, remenar els llibres, obrir-los, donar un cop d'ull a l'índex, llegir la contraportada, repassar el pròleg, quan en tenen, entretenir-me amb algun fragment. Fins i tot, m'agrada olorar-los. Tastar-los no, que no ho faig, però tot arribarà. Després d'una bona estona, que mai no he considerat perduda, gratar-me la butxaca i comprar-me'n un parell o tres.

Però aquest petit plaer comença a tenir impediments. Molts llibres van embolicats amb una mena de preservatiu de plàstic. No entenc per què. No sé de què em volen protegir. A vegades, he hagut de mig amagar-me i amb les ungles trencar la protecció per gaudir d'aquest plaer que —penso— no fa mal a ningú.

La societat ens protegeix massa i per a mi algunes d'aquestes prevencions no tenen cap sentit ni cap lògica. Almenys deixessin un exemplar sense la camisa protectora! De veritat, quan intento obrir la protecció i l'empleat em guipa a cua d'ull, em sento com una nena entremaliada quan la mare l'atrapa just en el moment que posa el dit al pastís d'aniversari.

Mireia Puig



Selecció d'escrits on es recullen la història,
els principis i l'experiència d'una institució
que és punt de mira per a tots els professionals
que, des de diferents àmbits, treballen
per millorar l'educació dels infants en col·lectivitat.



NOVA
COL·LECCIÓ LA CLAU DE ROSA SENSAT

PAPIROT i TUTURELL: un projecte curricular en la línia constructivista de la Reforma

DUES VERSIONS DEL LLIBRE PER A L'ALUMNE

ACTIVITATS GLOBALITZADES

PAPIROT, C.I. 1
Activitats globalitzades.
1a i 2a part.

TUTURELL, C.I. 2
Activitats globalitzades.
1a i 2a part.

PER ÀREES

PAPIROT, C.I. 1
Llengua.

PAPIROT, C.I. 1
Matemàtiques.

PAPIROT, C.I. 1
Coneixement del medi.

TUTURELL, C.I. 2
Llengua.

TUTURELL, C.I. 2
Matemàtiques.

TUTURELL, C.I. 2
Coneixement del medi.

LLIBRE DEL MESTRE

QUADERNS

CÀLCUL I PROBLEMES
1, 2, 3, 4 i 5

ESCRIC 1, 2, 3, 4, 5

LLIBRES DE LECTURA

LLEGEIXO 1,
LLEGEIXO 2



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