

20 anys de perspectiva
1 9 7 4 - 1 9 9 4

Publicació
de Rosa Sensat

Novembre 1995

PERSPECTIVA

ESCOLAR 199

Cent anys de cinema



Novembre 1995

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 1 9 9

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,
Mercè Comas, Ton Creus,
Mercè Fluvià, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll,
Teresa Serra, Jesús Viñas

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975
ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

5.950 ptes.- P.V.P. 675 ptes.

Editorial:

Una oportunitat per protegir el més dèbil. 1

Monogràfic:

Cent anys de cinema.

Una cultura del segle XX. Cent anys
de cinema

Miquel Porter i Moix 2

El cinema com a recurs a l'escola.

Marta Selva i Anna Solà 9

Aprendre a veure cinema.

Agustí Corominas i Casals 16

Elaboració d'una pel·lícula a l'escola.

Benito Mendoza 21

El cinema, aquest gran aparador.

Jaume Cela 28

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat 34

Escola.

Experiències escolars:

Organització d'una jornada atlètica.

Joana Sanz Montmany i Enric Puig Amat 38

Organització ESO:

Organització del currículum variable
a l'Ensenyament Secundari (I).

Roser Sanllorente Martín i

Fèlix Tejero González 46

Escola i societat.

Serveis educatius:

Els contes del bibliobús.

Inés Bustos Sánchez 58

Educació no sexista:

El sexisme als materials didàctics.

Encarna Fernández Soria 63

Novetats bibliogràfiques.

Textos legals. 69

71

R O S
S E N
S A T

Una oportunitat per protegir el més dèbil

Cada dia milers d'infants miren la TV i, segons els controls d'audiència, romanen asseguts davant el televisor entre tres i quatre hores, per tant, poc menys de les hores que estan a l'escola. Aquest fet és causa de preocupació de pares i educadors per la incidència que pot tenir en el comportament de nois i noies.

Els resultats d'una enquesta duta a terme per l'Associació Espanyola de Pediatria porten a la conclusió que hi ha una clara relació entre les hores que els nens es passen davant de la televisió i determinats problemes psíquics i socials, com l'augment de l'agressivitat i una disminució en la concentració escolar. També es constata que les escenes violentes tenen un efecte diferent per als nens, que poden ser més agressius, que per a les nenes, que tendeixen a somatitzar les alteracions que reben.

Aquest problema ha estat objecte de tractament a la Directiva Europea, de 3 d'octubre de 1989, sobre l'exercici d'activitats de radiodifusió televisiva, i a la Llei estatal, de 12 de juliol de 1994, de transposició de l'esmentada directiva.

Pel que fa a Catalunya, la Llei 8/1995, de 27 de juliol, d'atenció i protecció dels infants i adolescents, posa un èmfasi especial en la incidència de la televisió en el comportament infantil i juvenil, estableix mesures de protecció de la infància davant la TV pel que respecta a continguts no recomanables per als menors —com la violència i la pornografia— en uns horaris concrets. Igualment dicta unes normes referents a la publicitat adreçada als infants o quan aquests hi intervenen.

D'altra banda, el Decret del 14 de setembre crea un Consell Assessor de la Televisió a Catalunya —el primer d'Espanya— com a òrgan col·legiat format per tretze persones, de caràcter consultiu en matèria de continguts televisius. Una de les seves funcions és emetre dictàmens informatius no vinculants sobre qüestions relatives al compliment de la normativa.

És segur que aquesta normativa no farà variar les llargues estones que es passen els nostres infants davant de la pantalla ni aquests escolliran diversificar les formes de distracció, però constitueix una oportunitat perquè es protegeixi el més dèbil. I també és important que hi hagi un Consell Assessor que vetlli pel compliment de la normativa, tot i que lamentem que el seu caràcter sigui només consultiu i no vinculant.

Per això, nosaltres els mestres hem d'integrar la televisió de cadena a l'escola, perquè no podem oblidar la forta pressió de l'entorn comunicatiu que reben els nostres alumnes i l'escola ha d'utilitzar els codis i les estructures informatives que el nen utilitza. Les hores que l'infant passa davant de la TV és una actitud que es converteix en obligació escollida i això s'ha de tenir en compte.

Als Estats Units hi ha un gran toc d'alerta pel creixement de la violència al carrer i és el lloc on s'han fet més estudis sobre els efectes televisius sobre la violència, però fins ara no hi posen remei amb programacions més adequades. Aquí els mestres i els pares hauríem de vetllar, doncs, perquè es compleixi la normativa.

Potser a Europa encara hi som a temps.

2 Cent anys de cinema

L'autor fa una anàlisi sobre el significat cultural i la importància de la indústria del cinema en el nostre segle. A més «critica» la poca implantació del mitjà en els diferents nivells d'ensenyament i la diferència que hi ha comparat amb la velocitat d'implantació del cinema a la societat.

Una cultura del segle XX

Cent anys de cinema

**Miquel Porter i
Moix**

Catedràtic d'Història del
Cinema i els Àudio-
visuals
Departament d'Història
de l'Art. UB.

Per bé que batejat amb tota la raó com «la darrera meravella del segle XIX», el desenvolupament i ús del cinema han estat característics del segle XX.

Cert que els passos que varen portar a la seva consecució i intervenció pertanyen a l'esperit il·lustrat, al positivisme i a les idees del progrés que eren característiques del segle anterior i que les novetats decisives també varen tenir lloc durant els darrers vint anys del segle passat, però, com en tants d'altres casos, ha correspost al nostre segle treure'n el profit i portar-lo vers altres fites.

Acostumats com estem a gaudir de l'espectacle cinematogràfic, potser ens ha passat per alt allò que va tenir de decisiva la seva aparició. No es tracta tan sols d'haver trobat una forma, no sempre intel·ligent, d'ocupació del lleure ni d'haver obtingut un instrument informatiu eficaç, entenedor i fàcilment reproduïble, es tracta d'una nova forma de captació de les realitats —tant internes com externes— de l'ésser humà i d'una possibilitat expressiva equivalent a les del *logos*, però basada en l'*eikónos*, amb unes característiques pròpies en la captació del binomi espai/temps i, en aquest darrer sentit, semblants també a les de la música.

Aquesta conquesta de l'espai/temps, aquesta imatge/dinàmica portava a més implícita, en el fet de basar-se en la persistència

retiniana, en la seva capacitat de desfer a peces un procés físic i reconstruir-lo a voluntat, la superació de les fronteres, dels llindars psicofísics de la percepció sensible. Processos físics reals però coneguts només per via intel·lectual o per la seva constatació empírica podien ara ésser captats i reproduïts i observats *de visu* i amb tot detall. La balística o els coneixements de la reproducció vegetativa i de tants d'altres processos físics resultaven a l'abast de qualsevol observador.

El cinema serví, doncs, no només per a una democratització icònica quasi bé sense precedents sinó també per al progrés de les ciències anomenades positives i la seva vulgarització.

Economia i indústria

Ben aviat es va veure que els fabulosos avantatges oferts pel nou mitjà expressiu tenien un cost. Efectivament, per realitzar i projectar una filmació es necessitaven aparell, cintes fotosensibles i materials químics i mecànics per als treballs de laboratori. Com tota tecnologia hi havia un cost en matèries primeres i en objectes de fabricació. Aquest vessant econòmic de la qüestió derivà lògicament vers unes indústries de fabricació i transformació. Les «vistes en moviment», tant si eren destinades a usos científics o pedagògics com si havien de servir per a l'entreteniment públic, necessitaven ser finançades.

La fabricació de cintes esdevingué ben aviat un negoci tipificat, donant lloc a una indústria que si, de moment, prengué formes artesanals no trigà gaire a donar lloc a autèntics imperis, en una aferrissada lluita per la conquesta de mercats. En tots els seus vessants, però especialment pel que fa al món de l'espectacle, els productes foren comercialitzats, de primer molt modestament, en barraques de fira o en sales improvisades, però que, amb gran rapidesa, havien de donar lloc a la construcció de locals edificats expressament, cada vegada més sofisticats i que formaven autèntiques cadenes de comercialització. La multiplicació tant dels productes com dels punts de venda va propiciar un negoci intermediari, la distribució. A la llarga, i com passa actualment, les distribuïdores havien d'esdevenir autèntiques potències eco-

4 Cent anys de cinema

nòmiques d'escala mundial. Al mateix temps que les productores i exhibidores varen néixer els laboratoris, entre els quals —no pas dels menors— el de la publicitat cinematogràfica.

Com es pot comprendre, l'enorme volum de negoci no resulta pensable sense les intervencions de les financeres. La banca de primer i els poders públics en el seu vessant d'economia i hisenda amb posterioritat, intervingueren de manera indirecta o, fins i tot, directa en tots aquests afers, amb el que això significa de possibilitat de coerció en la creació i en la llibertat d'expressió.

Un fenomen social per als temps moderns

És evident que sense una massiva acollida del públic tots aquests negocis econòmics no haurien estat possibles. Però, qui eren aquests consumidors i quins efectes varen tenir les pel·lícules sobre d'ells? Avui per avui encara és ben escassa la bibliografia sobre la vàlua antropològica del fet però, de totes maneres, el que es pot afirmar sense gaires dubtes és que la vida humana del segle va lligada a la del cinema de manera inextricable.

La societat humana entrà en el cinema com a través d'un espill que podia travessar-se. Un espill positiu i negatiu a la vegada en el qual els éssers hi eren contemplats i s'hi podien contemplar. Un espill que era al mateix temps reflex de la història i creador d'història, que mostrava amb la mateixa simplicitat el bé i el mal, la bellesa i la lletjor, la riquesa i la pobresa, la realitat i el somni.

Nascuda de la ciència, la tecnologia fílmica semblava especialment idònia per als éssers d'una època cada vegada més lligada a processos com el de la concentració urbana, la *taylorització* del treball i la temporalització de qualsevol activitat.

De totes maneres, i com passa sempre amb les invencions humanes, la nova forma expressiva no era desproveïda de riscos o de perill d'ús.

Un primer risc venia de l'ull que hi havia darrera el visor de la càmera, de la tria dels subjectes i del seu enquadrament. Una rea-



litat podia ser subvertida o pervertida per una tria interessada a categoritzar o qualificar allò que es fotografiava. Un segon, encara més perillós, era resultat del sentit combinatori, del muntatge de diverses preses en una mena de discurs. Ni la mirada ni el discurs podien ser innocents —fins i tot en el cas del cinema-ull de Dziga Vertov— i per tant la manipulació d'uns mateixos materials podia provocar en l'espectador sensacions, reaccions i conclusions ben diverses. Es podia convertir —i de fet s'ha convertit— en un instrument i, fins i tot, una arma d'influència ideològica, portada a extrems incalculables des del moment en què es convertí en àudio-visual.

Estrena de *Ciudadano Kane*. Londres Kobal Collection.

Una cultura per a un segle

Contemplant el micro i el macrocosmos, viatjar al més recòndit paratge, fins i tot fora del planeta Terra, contemplar processos que duren anys en una síntesi perfecta d'un quart d'hora o fenòmens que es produeixen en un instant inapreciable pels ulls, desenvolu-

6 Cent anys de cinema

pati en el temps necessari per a la seva correcta i analítica apreciació, fer reviure els morts —fantasma visual, és clar— i tenir una deu d'informacions exemplificadores ha transformat els humans, les seves coneixences i conductes, fins a límits difícils de precisar.

L'existència del cinema ha obligat totes les arts anteriors a evolucionar, començant per la literatura i acabant per la música, amb una especial incidència sobre les arts plàstiques, tant les tingudes per «majors» com les anomenades «menors». Al mateix temps, en un transvasament lògic, les arts han influït en l'evolució cinematogràfica.

Certs catastrofistes o triomfalistes, segons es miri, que pronosticaven la mort de la literatura per culpa del cinema o la substitució de la cultura del *logos* per la de l'àudio-visual poden avui, a les acaballes del segle i en el compliment del centenari del cinema, constatar que un nou mitjà no anul·la els anteriors. Quan arribà el sonor hi hagué qui va pronosticar la mort del cinema i fins, quan aparegué la televisió, es repetí el pronòstic, però, com podem veure, no solament no ha estat així sinó que les pantalles dels monitors i fins les dels ordinadors no han fet altra cosa que amplificar, engrandir i perfeccionar els procediments, fins al punt que les interaccions dels diferents canals han ajudat definitivament a la conquesta de l'espai/temps iniciada els anys noranta del segle anterior i s'han erigit en l'expressió i fins en part de la substància mateixa de la cultura del segle XX.

Del pensament a les modes en el vestir, del coneixement científic a les formes d'actuació eròtica, del comportament cívic i comunitari a la gestualitat quotidiana, res no ha quedat fora del mirall filmic que ha incidit no només en els freqüentadors de les sales d'espectacle sinó també en aquells que, per menyspreu i manca de possibilitats, «no van al cine».

Una responsabilitat educacional

Ben segur que en aquest mateix número de «Perspectiva Escolar» algun col·lega es referirà a l'aprofitament del cinema i els àudio-visuals com a recurs i fins hi haurà qui vagi no ja més lluny sinó més

a fons, en una voluntat d'ensenyar a veure a fer cinema. La veritat és però que si es compara la velocitat d'implantació del mitjà en la societat amb el ritme de la seva introducció a tots els nivells de l'ensenyament, un resta sorprès en constatar els pocs progressos que hi ha hagut en aquest sentit.

Si bé és cert que ja el 1902 l'Ajuntament de París va iniciar la primera filмотeca pedagògica o que el 1914 la Diputació de Barcelona importava pel·lícules pedagògiques destinades a aprenentatges tècnics de l'Escola Industrial o que els anys trenta hi hagué converses internacionals a Roma encaminades a orientar aquests usos educacionals, no és menys cert que, avui per avui, els ensenyaments icono/dinàmics són ben lluny de poder-se equiparar amb els basats en el *logos* tradicional, tot i que es ben evident com, a tots els nivells, som ben lluny d'una situació ideal en la qual una gent, submergida en un brou àudio-visual, estigui preparada per poder codificar i descodificar amb el suficient bagatge com per a ésser crítics davant les informacions i expressions rebudes.

D'aquí se'n deriva una greu responsabilitat no només de la societat civil sinó, especialment, dels poders públics. Els incompliments i les mancances en aquesta matèria són tan greus que hom es demana si no hi ha hagut un interès precís que el poble sigui mantingut en una certa inòpia que faciliti el que es deixi influir per allò que veu i sent sense la capacitat crítica suficient per acceptar en consciència allò que se li proposa. Des del principi, amb els films iankis antiespanyols de finals de segle o els britànics antibòers, va quedar clara la possibilitat d'un ús interessat del mitjà com a arma ideològica. Els poders anomenats «fàctics» —governos, esglésies, món financer— ho varen entendre ben aviat. El manifest dels Mariscals del Reich el 1917 o l'estatalització de la indústria feta pels bolxevics a l'URSS del 1919 i reblada als voltants del 1930, no són més que punts referencials d'una tendència que s'ha anat convertint en habitual arreu i que avui dia, mitjançant la publicitat, no determina però sí influeix poderosament fins i tot en l'economia domèstica o en l'ús del dret al vot.

Com sol passar amb la majoria d'invencions humanes, a cent anys vista, el cinema ha demostrat ser un bé, però també ha deixat palès que se'n pot fer un mal ús. Només una educació lliure i



8 Cent anys de cinema

responsable pot compensar el temps perdut en el passat i els errors del present i preparar un futur en el qual la imatge/temps haurà esdevingut indispensable. De totes maneres, també caldria anar en compte a no voler «regular» massa els ensenyaments no fos cas que la creativitat i la versatilitat del mitjà en sortissin perjudicades per un excés de normativa.

El cinema ha fet cent anys. Ajudem-lo a fer-ne molts més i aprofitem-lo molt més encara ja que per a això va ésser inventat.

El cinema pot ser un bon pretext per fer convergir els diferents escenaris del coneixement acadèmic i pot esdevenir un agent formatiu més enllà de la seva primera intenció d'ús o aplicació.

El cinema com a recurs a l'escola

Amb motiu d'aquest primer centenari del cinema proposem una reflexió sobre l'aportació realitzada en el terreny cultural per aquell invent fet públic el 1895. Creiem que es tracta d'una revisió imprescindible perquè significa distanciar-nos de la trajectòria propagandística que la indústria ha anat seguint i allunyar-nos també una mica de la mitologia creada al voltant d'alguns dels seus protagonistes.

Marta Selva

Anna Solà

Drac Màgic

Ens preguntem, a la vegada, pels motius del nostre interès pedagògic pel cinema, en tant que discurs cultural, i pensem en l'avaluació dels resultats que una determinada pràctica d'utilització del cinema en l'ensenyament ha anat creant. Pensem que és des d'aquesta posició que esdevé útil parlar del cinema com a recurs a l'escola.

En primer lloc, tots els films esdevenen significatius del moment en què han estat realitzats, tant pel que expliquen com pel que amaguen, tant pel que representen com per la manera com ho fan. Des d'aquest punt de vista qualsevol film (bo o dolent) permet un apropament a la societat de la qual parteix i a la qual s'adreça perquè acull convencions concretes de cada present que queden inscrites en el comportament dels personatges, en el disseny d'espais, en la jerarquia de les situacions, tractament legitimador de determinades accions o resolucions dramàtiques, etc. D'aquesta manera, a partir del cinema podem anar recorrent l'evolució de la

10 Cent anys de cinema

mentalitat del nostre espai cultural (occidental prioritàriament) i apropar-nos als diferents estadis en què ha anat desenvolupant-se. I també ha esdevingut un prolífic document de les expectatives proposades per aquesta indústria al públic. Des que el cinema existeix, les modes s'han anat transformant, estimulades per la imageria que aquest mitjà ha anat proposant. Modes relatives a l'estètica domèstica, urbana, personal, relatives també a la gestualitat i a la comunicació verbal.

Tot això ens informa també que el cinema no és exclusivament quelcom que absorbeix l'entorn, sinó que, mitjançant l'eficaç influència que exerceix, les seves pròpies propostes contribueixen a modificar aquest mateix entorn, o si més no, a oferir propostes diferents, que molt sovint són acollides i interioritzades.

Aquests dos aspectes sostenen la consideració que l'estudi del cinema o el seu ús pot abordar-se des de la perspectiva de la seva interrelació amb l'entorn i, en conseqüència, com a exercici d'apropament a les mentalitats que han travessat el nostre segle.

Però el cinema, en aquest viatge, ha desenvolupat també d'altres aspectes que pensem que aporten a l'ensenyament una font riquíssima de propostes. A diferència d'altres innovacions comunicacionals, el cinema no solament ha dialogat amb d'altres propostes artístiques com la fotografia, la pintura o la literatura, sinó que ha fet alhora aportacions pròpies en aquestes direccions.

No es pot dir només que el cinema hagi acollit aspectes estètics i discursius d'altres disciplines, sinó que les ha portat cap a desenvolupaments propis. Per posar un exemple, l'educació estètica ha estat fortament imbricada amb les aportacions que els directors han anat fent al llarg d'aquests anys i el mateix podríem dir també de la historiografia i la literatura i fins i tot la geografia i l'antropologia.

De la mà del cinema hem tingut accés a una sèrie d'avaluacions del passat que han permès —gràcies al mal anomenat cinema històric— un seguit de reinterpretacions que, en alguns casos gloriosos, s'han convertit en autèntics revulsius d'un cert conformisme historiogràfic instal·lat com a lloc comú del coneixement



sobre les anteriors formes d'existència. Parlem, doncs, del cinema també com a escenari d'experimentació discursiva amb una voluntat de servei al treball historiogràfic.

L'existència de registres cinematogràfics com el del documental ha comportat encontres nous amb el concepte de realitat que han transformat tant el propi cinema com la recepció sobre els seus productes.

El mateix s'ha esdevingut en el camp de la literatura: de l'apropiació de motius i arguments, justificada per l'aspiració d'una certa «qualitat», s'ha passat a la lliure adaptació d'obres literàries i es manifesta també la influència del cinema en la creació literària en general i en les formes de narrar en particular.

Però tot això que podem detectar en les diferents relacions que el cinema estableix amb d'altres espais d'expressió i discursius té la seva base en l'aportació i resolució dels reptes que el mateix mitjà ha anat assolint i que han conformat el seu divers i particular espai experimental, narratiu, estilístic i estètic.

12 Cent anys de cinema

Per tant, sota la consideració del cinema com a discurs cultural caldrà observar amb especial atenció les característiques de la seva aportació.

En resum, podríem concloure aquest apartat considerant imprescindible per a l'ús del cinema com a recurs, aquestes tres perspectives:

- el film com a discurs àudio-visual,
- el film com a testimoniatge explícit o implícit de la societat que l'ha produït,
- el film des d'un vessant interdisciplinari que consideri la seva relació oberta amb d'altres disciplines de coneixement o artístiques.

Estratègies d'ús del cinema com a recurs

Un cop proposats els paràmetres que poden oferir utilitats precises de treball, defugint l'esquematisme o reduccionisme del simple comentari argumental, convé centrar alguns aspectes metodològics que permetin oferir pautes de treball sobre els materials que decidim utilitzar.

A. Quan comencem a plantejar la possibilitat d'utilitzar el cinema fora dels àmbits per als quals ha estat plantejat: exhibició continuada en una sala pública i darrerament exhibició per televisió, es transgredeixen una sèrie d'aspectes implícits durant el procés d'elaboració de l'obra.

Qualsevol film —si més no, la majoria d'ells—, han estat pensats amb la finalitat de ser vistos per part d'un públic determinat en unes condicions mediatitzades pels reclams publicitaris o de marquetting que pretenen modelar i suggerir posteriorment el seu consum voluntari, fruit d'una elecció personal. Igual que quan escollim una obra literària, les expectatives que se'ns generen des de la promoció del llibre i el contacte amb aquest a través de les llibreries, esdevenen essencials com a motivació per a aventurar-nos pels camins suggerits pel text. Què passa quan seleccionem una obra i «obliguem» un auditori a visionar-la?

En primer lloc, resulta imprescindible oferir elements que permetin obrir cap a nous horitzons les motivacions dels alumnes envers els films.

Des de la nostra experiència proposem un espai d'informació previ que permeti deshomogeneïtzar el concepte de film tot definint la seva particularitat com a producte cinematogràfic específic, fruit també d'un context de producció en què convindria incloure aspectes relatius als registres d'interpretació, plantejament del guió i posada en escena.

Aquesta significació ajuda l'alumne a discernir sobre aquells aspectes que defineixen el producte com a element comunicador diferenciat de la resta. És a dir, escollim aquell o aquells films per uns motius concrets —que cal explicitar— i en deixem de banda uns altres.

La intencionalitat de la selecció ha de quedar ben clara, com també les exigències que aquest film posa als receptors en matèria d'atenció i com a proposta concreta.

No s'ha de tenir por de comentar les dificultats amb què ens podem trobar. Al contrari, oferir un film atípic com a repte davant d'un discurs diferent permet esperonar l'atenció i donar la possibilitat d'encarar un exercici de decodificació que garanteixi una percepció més enriquida.

B. En segon lloc, pensem que és enriquidor constatar la necessitat d'apel·lar a un intercanvi de sabers donada la característica interdisciplinària del cinema, si tenim en compte tant les diferents propostes estilístiques de posada en escena com el tractament o lògica argumental que les sustenta.

Tant si es tracta d'un film clarament històric, com d'una adaptació literària o de recreació plàstica, convindrà reconèixer les exigències d'interdisciplinarietat inherents al producte. La conveniència, doncs, de defugir una lectura unidireccional es fa manifestament necessària i permet a més a més un cabal de diferents coneixements que no necessàriament han de ser solucionats per una sola persona. Això permet un exercici indagatori sobre



14 Cent anys de cinema

coneixements que de fet es manifesten fragmentàriament en l'ambient acadèmic i conviuen paral·lelament també en l'espai cognitiu de l'alumnat. El cinema pot ser un bon pretext per fer convergir els diferents escenaris del coneixement acadèmic i pot esdevenir un agent formatiu més enllà de la seva primera intenció d'ús o aplicació.

C. Aquest exercici apropa el producte a l'alumnat tot desbloquejant la sensació de discurs tancat que només es pot rebre d'una forma passiva. Però el coneixement dels elements que configuren pròpiament els llenguatges en el cinema constitueix una eina valuosa per permetre sobre el text una connexió entre les al·lusions referides en l'argument i la seva representació cinematogràfica.

Indagar sobre el sentit que una determinada posada en escena confereix a una història permet aprofundir el joc que les convencions estilístiques aporten al resultat final del film.

Oferir, doncs, a l'alumnat unes bases sobre «llenguatge» cinematogràfic resulta també necessari per permetre aquesta circulació indagatòria més completa capaç d'aportar noves aproximacions que facin possible l'aparició d'espais de coneixement molt més enriquidors.

En l'aspecte metodològic resulta bastant difícil cosir aquests tres nivells d'una forma inicial i continuada al llarg d'un primer visionat. Pot ser possible indicar-ho en el moment en què es presenta el material, però tampoc no es pot pretendre que amb un sol visionat un públic poc iniciat pugui arribar a conclusions concretes.

És per aquests motius que defensem el treball paral·lel d'anàlisi seqüencial o fragmentat.

Així, doncs, amb la mateixa convicció que defensem la projecció continuada i sense interrupcions de la pel·lícula, defensem també fer ús de les possibilitats del vídeo de cara a fer lectures d'algunes de les seves parts més significatives, on puguin aplicar-se les diferents propostes d'anàlisi de forma conjunta.

Aquest segon estadi d'anàlisi més concreta permet conjugar

allò que s'ha captat en el primer visionat del film amb el treball de detallar les formes de construcció de la història representada. De fet es tracta de realitzar una activitat destinada a desarticular l'artificiositat resultant d'uns processos de posada en escena, de muntatge i sonorització. Un treball que permeti apropar l'alumnat a la idea que darrera de qualsevol film hi ha un seguit d'opcions preses amb una intenció clarament estètica, narrativa o ideològica.

Defensem, doncs, aquest exercici de deconstrucció, que no significa perdre la capacitat d'emocionar-se davant d'un film, sinó que implica la introducció d'un més enllà cognitiu ampli i atractiu, que permet, en definitiva, augmentar el nivell i les possibilitats de plaer que ens esperen darrera de tants i tants films.

F. Truffaut definia sovint el cinema com «l'art d'explicar històries», que a diferència dels contes es narra en un mitjà presencial: la imatge, el so, la llum, els decorats, el ritme del pas del temps, els personatges són aquests i no uns altres. Tot això ens ha d'ajudar a aprendre a veure cinema, és a dir a gaudir d'un món de fantasia, d'emocions, de somni.

Aprendre a veure cinema

*Agustí Corominas
i Casals*

Un món de fantasies, d'emocions, de somnis

És una tarda d'hivern, a ciutat ja fosqueja, pels carrers principals hi ha cues de nenes i nens amb el seus pares, la il·luminació dels cartells, la parada de crispetes, la guixeta de l'entrada, ens acosten al cinema. Hem arribat massa tard! El cinema és molt ple. Pares, avis, nenes i nens fan una forta remor a la sala de butaques. Tu seus aquí, jo seuré allà... Les llums s'apaguen, el silenci es va fent total. Apareixen les primeres imatges i se sent la música. Nenes, nens, pares, mares, tietes... queden embadalits pel que passa a la pantalla. La pel·lícula comença!

Les nenes i els nens, com els altres espectadors, troben en el cinema, un món nou, diferent, però que a la vegada reconeixen. Un món que, la majoria de les vegades, sentiran, durant una estona, com a seu, s'alegraran amb els personatges, patiran amb ells i identificaran ràpidament el bo i el dolent, el simpàtic o l'antipàtic. Perquè aprendre a veure cinema és bàsicament gaudir d'un món de fantasia, d'emocions, de somni.

L'art d'explicar històries

F. Truffaut definia sovint el cinema com «l'art d'explicar històries». Les històries cinematogràfiques, a diferència del contes, es

narren en un mitjà en el qual la imatge, el so, la llum, els decorats i el ritme hi són presents.

El conte, a través de la màgia del narrador, ens suggereix situacions, ens fa imaginar el personatge... El cinema és més presencial, el personatge és aquest i no un altre, l'ambient o el lloc on passen les històries ens ve donat. Sabem també que, sovint, en els contes és tan important l'ambient que podem crear com la manera com s'explica la història. En el cinema passa el mateix. Serà important que sapiquem conèixer el personatge, que ens fixem bé en els ambients en què passen les històries.

La capacitat d'identificació, de refús, de simpatia dels personatges per part tant de nenes i nens com d'adults fa que la seva aproximació sigui un bon mètode per aprendre a veure cinema sense perdre la màgia de la història.

Petites observacions i suggeriments ens poden ajudar a conèixer-los millor:

- Us heu fixat com anava vestit aquest personatge? Portava barret, una flor a la solapa? Com anava pentinat? Com era físicament? Quins objectes l'envoltaven?
- Quines paraules deia? Quin to de veu tenia? Quines idees exposava? La seva mirada ens transmetia serenitat? Angoixa? Por? Traïció? Amistat...?
- Com es comportava amb els altres? Hi col·laborava? Preferia cercar les solucions tot sol, tenia amics? Hem vist la història d'un personatge o d'un grup de persones, d'un poble...?

És possible que molts personatges no reaccionin sempre igual. Un bon personatge cinematogràfic no ha de ser lineal, sinó que, com la majoria dels humans, ha de ser contradictori.

Doc Comparato ens presenta una sèrie de característiques contradictòries que definirien als personatges cinematogràfics. Algunes de les més comunes serien:

gentil-violent; valent-covard; gregari-isolat; moral-immoral; cruel-benvolent; dubtós-impulsiu; just-injust; tranquil-nerviós; sen-



sible-dur; galant-rude. Sembla com si el Dr. Jekyll i M. Hyde habités a l'interior de cada personatge.

Amb els personatges principals o protagonistes apareixen també altres personatges, els secundaris. Cal que ens fixem bé en aquests personatges, ja que ajuden a completar la història, a veure-la des d'altres perspectives o afegint-hi matisos humans que completen la conducta del protagonistes. Hi ha directors de cinema tan clàssics, John Ford, com actuals, Tarantino, que els donen molta importància en les seves pel·lícules.

El cinema com a potent indústria del segle XX ha creat una sèrie de personatges, alguns han esdevingut mítics, d'altres s'han convertit en productes de llançament d'articles comercials, modes... Molts personatges infantils també han seguit el mateix camí.

Aprendre a veure cinema també consisteix en el fet que nenes i nens, des de petits, vegin pel·lícules de diferents països. Les històries, personatges, realitats, conflictes que s'hi plantegen, moltes vegades són diferents de les històries més convencionals.

Per part dels adults és important que valorem aquestes històries de les quals, moltes vegades, els aparells propagandístics no parlen. Recordem l'excel·lent cinema infantil rus i dels països de l'Est que es va produir durant els anys 60 i 70.

Per entrar més a la màgia de la història, ens ajudarà també «saber veure» l'ambient creat a l'entorn de la història. Els directors de cinema són molt primmirats a l'hora de seleccionar les localitzacions o de definir els decorats. Hi donen gran importància al lloc geogràfic (paisatge, ciutat...), o als ambients interiors. Hem de tenir present que «tot» el que passa d'extrem a extrem de la pantalla és important i ha estat pensat per explicar la història. Moltes vegades, captivats pels personatges o per l'emoció de la narració, ens perdem molts detalls que ens ajudarien a viure amb més profunditat la història: objectes que envolten els personatges, rètols de fons, accions que passen a segon terme, tipus de decoració, sons, sorolls... És important que ens acostumem a veure la pantalla com un «tot» en el qual cada element té un significat i tots plegats formen una unitat.



El cinema, per poder expressar-se, ha de seguir unes formes determinades que, generalment, vénen donades per la selecció i ambientació de l'espai que el director decideix per portar a terme la narració. L'observació d'aquesta selecció i ambientació de l'espai (planificació, enquadraments, il·luminació) ens farà veure amb més intensitat el moment dramàtic i entrarem més en comunicació amb l'autor de la pel·lícula. Cal, però, no perdre de vista que la importància del coneixement de les formes expressives no ens ha de fer perdre el sentit lúdic, emotiu, i de captivació que el cinema té, més aviat al contrari, l'ha d'augmentar. Moltes vegades «aprendre a veure cinema» s'ha plantejat com donar una visió intel·lectualista o gramatical de les seves formes expressives. Estaríem en una situació semblant en la qual l'anàlisi de l'obra d'art ens faria perdre el seu sentit estètic, contemplatiu o emotiu.

L'escola ha incorporat força malament el cinema. Sembla com si hi hagués un divorci permanent. Encara avui dia és excepcional el centre que es planteja el coneixement de la història del cinema o el coneixement de les formes d'expressió o de producció. La veritat és que el cinema és bàsicament espectacle i la majoria de les vegades

20 Cent anys de cinema

espectacle popular, ple d'històries humanes. Amb l'ús del vídeo per part de les escoles, el cinema, una mica adulterat com a espectacle, ha entrat en alguns centres, generalment com a entreteniment (cosa molt sana!). Tanmateix, correm el perill que, amb l'avanç de la tecnologia àudio-visual i la seva implantació necessària en els centres i a les aules, es desenvolupin tota una sèrie «d'estratègies d'aprenentatge»: selecció de la informació, entorns comunicatius, navegació per les autopistes de la informació... que torni a deixar al marge de l'escola «l'art d'explicar històries».

Bibliografia

- BORRÀS, J.; COLOMER, A., *El lenguaje básico del film*, Ed. Nido, Barcelona 1982.
- COROMINAS, A., *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum*, Ed. Graó, Barcelona 1994.
- DONDIS, D. A., *La sintaxis de la imagen*, Ed. Gustavo Gili S. A., Barcelona 1982.
- GUBERN, R., *Espejo de fantasmas*, Ed. Espasa Calpe, Madrid 1993.
- METZ, Christian, *Psicoanálisis y cine*, Ed. Gustavo Gili, S. A., Barcelona 1979.
- ROMAGUERA, J. i altres, *El cine en la escuela*, Ed. Gustavo Gili S. A., Barcelona 1989.

L'article tracta de l'experiència realitzada a l'E.P. Pilar Mestres amb la realització d'una pel·lícula: «Les Pintures Rupestres de la Pedra de les Orenetes». La posada en pràctica d'una planificació semblant a la de la indústria cinematogràfica a una escola pública, les dificultats per realitzar-la i la consecució dels objectius marcats, demostren com a l'escola també es pot produir cinema.

Elaboració d'una pel·lícula a l'escola

Introducció

El treball de creació àudio-visual a l'escola forma part d'aquelles activitats que, molt sovint, els mestres fem per tal d'omplir aquells buits que el sistema educatiu no omple. Fer arribar als nostres alumnes una informació, adequada al seu nivell, utilitzant el recurs àudio-visual del cinema pot ser una tasca engrescadora; produir i realitzar una pel·lícula a l'escola vol dir una superació d'aquesta activitat.

Per realitzar una pel·lícula a l'escola cal servir-se dels mateixos paràmetres que s'utilitzen per a una pel·lícula comercial, encara que els objectius finals siguin molt diferents; a l'escola no pretendrem un fi comercial, sinó pedagògic. Per fer una pel·lícula a l'escola cal que hi hagi una motivació especial en professors i alumnes, un motiu que els porti a aconseguir un objectiu comú: l'aprenentatge.

Recordo especialment aquella experiència que ens va porta tots plegats a realitzar la pel·lícula «Les pintures rupestres de la Pedra de les Orenetes». Volia posar en pràctica l'aprenentatge d'un d'aquells cursos de vídeo que a vegades fem els mestres. Comptava amb l'entusiasme d'uns alumnes que de seguida van agafar com a seva la història que volien contar i d'una escola disposada a donar-nos tot tipus de facilitats per realitzar el projecte.

Benito Mendoza

Mestre de l'Escola
Pública Pilar Mestres
de La Roca del Vallès

22 Cent anys de cinema

L'experiència que relato a continuació es va fer a l'Escola Pública Pilar Mestres de la Roca del Vallès, al llarg d'un curs escolar, amb alumnes del Cicle Superior de Primària. Va ser una experiència rica i profitosa i ens va introduir dins del món del cinema, del nostre cinema, realitzat i elaborat al nostre nivell. Vam viure el cinema de prop, el vam crear, el vam produir, el vam interpretar i el vam estrenar al nostre poble, a la nostra escola.

La història comença en el moment en què, assabentats de la riquesa de monuments megalítics al terme municipal de la Roca i del perill de perdre aquesta riquesa, els alumnes senten la necessitat d'interpretar la seva pròpia història. Com vivien els nostres avantpassats? A què es dedicaven? En què creien?...

Interpretar un guió sense que quedés constància de la representació seria poc motivador per als alumnes. És en aquest moment en què apareix la càmera de vídeo i la possibilitat d'enregistrar aquesta experiència.

Però vam anar més enllà. La història havia de tenir un contingut fiable i havia de ser interpretada amb fidelitat. Necessitàvem assessorar-nos convenientment. Això començava a assemblar-se cada vegada més a una realització cinematogràfica de veritat i calia una planificació.

La planificació és imprescindible per portar a terme una experiència d'aquest tipus a l'escola. No calen recursos tècnics sofisticats, cal tenir molt clares i ordenades les idees. Agafant com a model la planificació de la indústria cinematogràfica vam aplicar un pla de treball seguint tots i cadascun dels passos d'aquest model.

Existeixen dos elements imprescindibles per realitzar una pel·lícula a l'escola: la voluntat de crear i la necessitat d'aprendre. A la nostra experiència hi havia una motivació especial: la història que volíem contar formava part de la nostra pròpia història.

Amb els objectius definits, la realització de la pel·lícula només era qüestió de seguir l'organització prevista.

El seguiment d'aquesta planificació ens va portar a un món



desconegut fins llavors per nosaltres, el món del cinema. Quantes coses calia preveure! On volíem arribar? Seríem capaços de cobrir totes i cada una de les etapes de producció? Quina feinada, el que havíem d'aprendre! On ens havíem ficat! Mans a l'obra, això no podia aturar-se.

Fases de realització de la pel·lícula

1. Realització del guió literari i del guió tècnic.
2. Producció.
3. Enregistrament.
4. Editatge i sonorització.
5. Publicació.

Tot el treball es va repartir al llarg d'un curs escolar. Cada trimestre es feia una activitat diferent de manera que fos compatible amb la resta d'activitats escolars. Al final, tot el procés es va convertir en una activitat multidisciplinària prou enriquidora per als alumnes.

Durant el primer trimestre vam elaborar el guió literari, el guió tècnic i vam començar pel tema de la producció, ja que calia trobar

suport per portar a terme el projecte. Durant el segon trimestre es va fer l'enregistrament. I el tercer trimestre es va portar a terme el muntatge, la sonorització i l'estrena.

1. Realització del guió literari i del guió tècnic

El guió de la pel·lícula era molt senzill. «Al Vallès Oriental, hi arriba una tribu d'homes prehistòrics i s'estableix a la Roca per viure-hi. Construeixen el poblat i es dediquen a les activitats de supervivència: la caça, la pesca i la recol·lecció. Entre les seves activitats destaca la pintura i la construcció de monuments funeraris. Un fet casual provoca el desenllaç de la història.»

El contingut de la pel·lícula destaca pel seu missatge ecològic, que trasmet un sentiment de conservació i respecte pel nostre patrimoni històric i natural.

Els alumnes escriuen el guió afegint-hi les històries que cadascú s'imagina al voltant del món prehistòric. Aquestes històries havien de tenir credibilitat. Volíem una història realista al màxim. Cada part de la història havia d'estar degudament contrastada. El medi natural havia de ser fidel a la realitat.

Cada alumne escull el seu paper d'acord amb les seves preferències i característiques: hi havia un cap (l'alumne dominant a la classe), un bruixot, pintors, constructors, dones, fills, etc. Cada alumne es fa la seva disfressa per interpretar la història.

Vam treballar tots els camps del currículum: les llengües, la música, la dansa, el medi social i natural, la plàstica...

Va ser una feina molt enriquidora, els actors començaven a creure's la seva pròpia història, element imprescindible per interpretar-la.

Els alumnes ja estaven a punt per interpretar, però encara faltava preparar moltes coses per aconseguir que el projecte tirés endavant. L'adaptació del guió literari al guió tècnic la vaig fer sense la col·laboració dels alumnes. En la realització d'una pel·lícula existeixen factors de caire tècnic en els quals els alumnes, per una

manca de formació àudio-visual bàsica, no hi arriben. Aquest va ser el moment que vaig aprofitar per introduir els alumnes al món del cinema i l'àudio-visual més enllà de la simple interpretació com a actors. Va ser el moment en què van tenir el primer contacte amb la càmera i el llenguatge àudio-visual. Una formació àudio-visual era imprescindible per tirar endavant el projecte; els alumnes somiaven ser tècnics, directors, etc., i aquesta formació els va permetre conèixer millor el món del cinema.



2. La producció

Sense producció, un projecte com aquest no pot fer-se realitat. Com pot produir una pel·lícula una escola pública? Doncs, trucant a moltes portes: APA, Ajuntament, CRP, ICE, Mitjans Àudio-visuals, TV locals, TV públiques, concursos, etc. Amb el suport econòmic i tècnic de diferents institucions vam aconseguir els mitjans necessaris per començar l'enregistrament. En el nostre cas, el suport era més tècnic que no pas econòmic, ja que a la planificació havíem previst reduir al màxim aquest aspecte. Penso que vam vendre «el producte» adequadament, ja que molts amics i companys del món àudio-visual ens van donar el seu suport perquè van creure en la nostra història.

3. L'enregistrament

Finalitzada la primera fase, vam iniciar la segona: l'enregistrament. Tots els alumnes l'esperaven amb una gran il·lusió, ja que havien de demostrar que tot allò pel que havien estat treballant es podria fer realitat.

Recordo aquest moment com el més encantador de tota l'experiència; els alumnes vibraven amb les seves interpretacions. La simbiosi entre els actors i actrius i el món prehistòric va ser total. Tot l'enregistrament es va realitzar en exteriors reals (dolmens, poblats) i això permetia donar a la interpretació el caràcter realista que preteníem. Van ser dos dies inoblidables. El contacte amb la càmera, el control del rodatge, les repeticions, l'aventura, tot sorgia fàcilment, els alumnes sentien una gran motivació. De mica en mica anaven construint, feien i desfeien, revisaven, repetien, innovaven, hi fruïen. Estaven fent una gran pel·lícula!

Els actors arribaven al lloc de filmació, buscaven la localització més adequada, es disfressaven, es maquillaven els uns als altres i començaven a treballar. La planificació ens recordava les seqüències que havien de realitzar en el lloc i moment determinats. Que fàcil que va ser treballar així! Cada dia tornaven a l'escola amb nous coneixements sobre els nostres avantpassats, sobre el maneig de la càmera o sobre com aprofitar la claror per enregistrar millor.

4. L'editage i la sonorització

Arribat aquest moment, la feina passava de nou al professor, els alumnes comentaven les seqüències que més els agradaven, aquelles en les quals se sentien més còmodes i el professor anotava aquestes preferències; tot i que el treball tècnic el vaig fer jo, els alumnes col·laboraven amb les seves opinions sobre aquelles seqüències que havien de formar part de la pel·lícula i el professor es limitava a editar-les. Aquell treball amb alumnes de nivells superiors es pot fer sense gaire problema.

La veu en off de la pel·lícula, aportada també per una alumna, es revisava i adaptava d'acord amb el guió.

Cal recordar que pràcticament tots els mitjans tècnics amb els quals es va realitzar la pel·lícula són aquells que una escola pública pot tenir a la seva aula àudio-visual, ja que part de l'experiència va consistir a no fer res sofisticat, sinó fer-ho amb allò que tenien a l'abast, allò que l'alumne del cicle superior de primària pot manipular.

6. L'estrena

Com qualsevol treball que es fa a l'escola, un mural, una fitxa, una manualitat, el nostre treball s'havia de donar a conèixer. Un treball àudio-visual no aconseguirà els seus objectius finals si no surt de l'aula en la qual s'ha realitzat: els potencials espectadors han de ser els pares, els companys, la gent del barri i del poble. I així ho vam fer, i quin encert vam tenir! Quantes coses van poder aprendre els nostres companys i amics!

El procés de publicació va ser planificat pas a pas, volíem arri-

bar lluny; primer van ser els pares de la classe, com a reconeixement pel seu suport al projecte, després tota l'escola. Però aquests treballs han de sortir fora de l'escola, no hem de tenir por, i un dia vam estrenar la nostra pel·lícula a la TV local de la Roca (encara existia) i la vam portar a diferents mostres àudio-visuals de la comarca, la vam presentar a les escoles de la comarca i va formar part d'un recurs pedagògic més als CRP.

Aquesta difusió ha permès donar a conèixer el treball àudio-visual que es fa a l'Escola Pública Pilar Mestres de la Roca, arreu de Catalunya.

Per desgràcia, en aquests moments, aquesta pel·lícula constitueix un dels pocs documents que existeixen sobre la Ruta Prehistòrica de la Roca tal i com la vam conèixer fa uns quants anys, ja que actualment alguns dels seus millors monuments han estat víctimes d'una agressió brutal. Quedi, doncs, el treball d'aquests alumnes com a testimoni d'allò que va ser i ja no existeix.

Característiques tècniques de la pel·lícula: ***Les pintures rupestres de la Pedra de les Orenetes***

Format: VHS

Enregistrament: Vídeo de 8 mm

Duració Total: 17 minuts

Temps total enregistrat: 3 h. i 1/2

Material utilitzat: 1 càmera de 8 mm, trípod, un magnetoscopi VHS, taula de sonorització i equip de retolació.

Localització: tot en exteriors, a la Ruta Prehistòrica de la Roca del Vallès (Vallès Oriental)

Alumnes: 21 alumnes de Cicle Superior de Primària de l'E.P. Pilar Mestres.

Guardons rebuts: Premi del concurs àudio-visual de la Fundació Roca Galés.

Premi d'alumnes als Premis Baldiri Reixac.

Primer Premi del Concurs «Primers Premis de Vídeo Escolar» apartat d'alumnes del Programa de Mitjans Àudio-visuals.

Direcció i realització: Benito Mendoza.

L'autor, amb to nostàlgic, descriu el que va significar el cinema per a ell quan era petit —els anys cinquanta i seixanta—. Oferia emocions, sensibilitat i intel·ligència i, a més, permetia somiar.

El cinema, aquest gran aparador

Jaume Cela

Ben sovint, un petit detall marca tota una vida. El nas de Cyrano de Bergerac va esdevenir una llegenda que Rostand va immortalitzar. Era un bon nas, a fe, però no deixava de ser un detall, una d'aquelles circumstàncies a què al·ludia Ortega y Gasset. Què hauria estat de Verònica Lake sense el pentinat que li tapava mitja cara? O Charlot sense el bigotet, el barret, el bastó i la peculiar manera de caminar? Si Harpo Marx hagués parlat, hauria estat el mateix? I si Lana Turner s'hagués despentinat ni que fos una sola vegada? Què seria d'en Bogart sense la gavardina i l'eterna punta de cigarret al llavis? Serien una altra cosa, perquè hi ha detalls que defineixen un personatge amb una força extraordinària.

Hi ha un detall a la meva vida que m'ha marcat profundament. Vaig néixer davant d'un cine. El cine «Bretón» de Barcelona va ser el lloc on vaig aprendre a somniar, per dir-ho amb les paraules que utilitza Terenci Moix a la presentació de l'interessantíssim llibre *Els cinemes de Barcelona*, de Joan Munsó Cabús.

Aquella Atlàntida —una altra vegada manllevo paraules de Moix— ha desaparegut. Es va convertir en un gimnàs on van homes i dones que paguen la quota del culte al cos que exigeixen els canons d'avui dia. Sobre aquelles cendres s'alça una nova religió i jo no he pogut perdonar els culpables d'aquesta transformació tan lamentable com la del pobre Samsa. Potser per això no em trobareu mai

practicant cap mena d'exercici que afavoreixi un augment de la meva migrada musculatura. Ni sota prescripció facultativa faré peses o saltironets amb una corda. En tinc prou de recordar Steve Reeves. Tanco els ulls i puc imaginar que jo sóc qui salva la pobra cristiana de les dents ferotges del lleó afamat. I els músculs del xicot són, en aquests moments, tots meus.

El «Bretón» va ser la caixa fosca que em va permetre imaginar i viure móns diferents on podia convertir-me en qualsevol heroi sense bellugar-me de la cadira. O podia submergir-me dins qualsevol malson que em robava les hores de descans. Ai, Dràcula, quantes hores vaig ser teu al llarg de la meva cànida infància!

Hi anava un parell de cops per setmana. A vegades, més i tot. Molt sovint amb tota la família. Com un antic ritual, ens emportàvem el berenar o el sopar, compràvem una gasosa i una bossa de caramels «darlings» i compartíem les aventures que apareixien a la pantalla, els amors i els desamors, les penes i les alegries, el luxe que no teníem, les passions que mai no tastaré i els paisatges que mai no arribaré a contemplar. Sempre arribàvem els primers a la cua de la taquilla, per poder seure darrera les butaques —això de butaques és un dir, perquè eren una mena de sillons de fusta— reservades a les autoritats, unes autoritats que tenien altra feina, com impedir que ens arribessin les pel·lícules sense els talls estratègicament fets. Potser per això mai no vaig saber quina cara tenien. Amb aquesta puntualitat aconseguíem que no ens tapessin i podíem veure-ho tot molt millor.

Més endavant, quan vaig començar a créixer, hi anava amb la colla del carrer i ens situàvem a les primeres files, llevat de quan feien una pel·lícula de por, que tots anàvem desapareixent per reunir-nos amb algú de la família. Ja se sap que, en els moments de pànic, una àvia, un pare o una mare són uns protectors més eficaços que qualsevol amic. Els braços de la meva àvia, gruixuts i flonjos, van guardar durant molts anys els senyals que hi deixaven els meus temors en forma de ditades.

Els diumenges, el cine s'omplia de gom a gom amb la gent que baixava de les Planes i de Vallvidrera. Les parelles ocupaven les últimes files i es regalaven els petons que la censura ens robava,



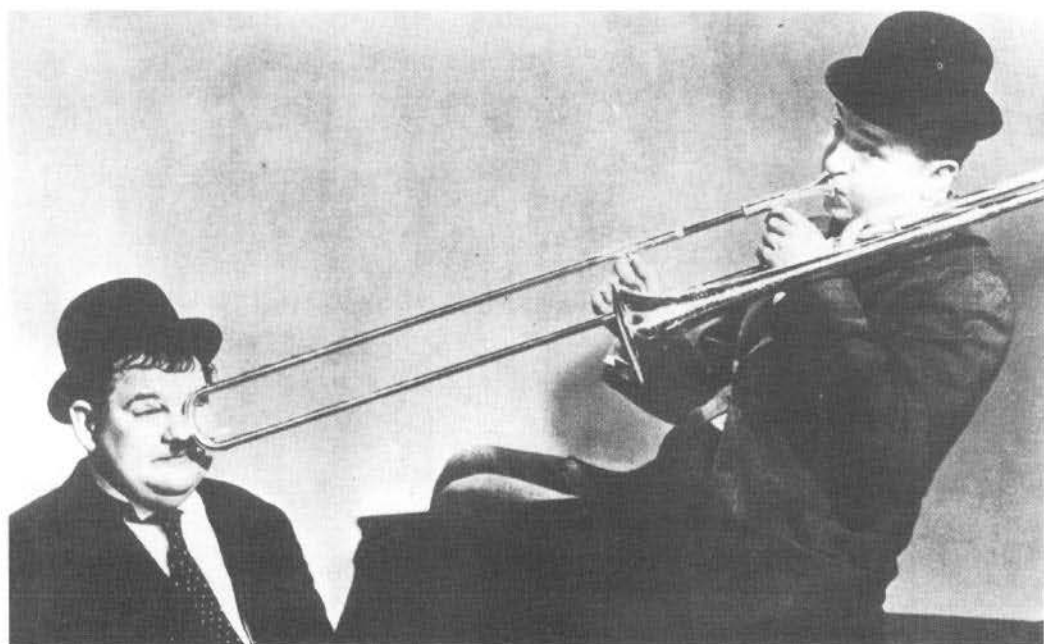
com ens ha ensenyat la pel·lícula *Cinema Paradiso*. Però jo no he tingut la sort del nen que la protagonitza i l'acomodador més conegut, en Lluísito, mai no em va regalar els trossets retallats. Detalls com aquests m'han ensenyat que la realitat i el cinema són dues coses diferents i que molt sovint el que veiem a les pantalles pot ser més interessant que el que ens passa cada dia.

Aquests dies de festa, els passadissos estaven plens de gent dreta i quan havies d'anar al lavabo calia avisar algú que et guardés la butaca, si no volies sentir, quan ja havies buidat la bufeta i tornaves a la fosca cova, allò de «Quien va a Sevilla pierde su silla». De poca cosa valia recordar que havies anat a Granada i que per tant, «no perdías nada». Els que et robaven la butaca eren gegantassos poderosos en una època que encara no hi havia zumosol i més valia respondre a la injustícia que paties amb un dolorós silenci, si no volies acabar com els indis de les pel·lícules. Pobres indis! Sempre donaven voltes i voltes a la caravana, sísifs amb plomes sense perdó possible. Sempre cridaven i sempre acabaven de morros a terra. El noi bo, representant d'una raça superior, guanyava i s'emportava la rossa de torn, de mirada humida i llavis de mel.

La sessió era de programació doble i s'iniciava amb el Nodo i, a vegades, amb un informatiu que es deia «Imágenes». Vaig aprendre que el general Franco salvava el país de la «pertinaz sequía» inaugurant un pantà diari i que gràcies a ell vivíem en una Espanya pròspera i en pau.

Abans hi havia una tanda d'anuncis fixos. I els del carrer jugàvem que allò que anunciava cada fotografia era per a un del grup, seguint un ordre escrupolós. Aquest article és, sobretot, un exercici nostàlgic i he de reconèixer que en el camp de la publicitat hi hem sortit guanyant. Els anuncis d'avui dia són molt més bons que els d'abans. Sobre les pel·lícules, hi ha de tot i no sé si ens posaríem d'acord amb tanta facilitat.

Quan començava la pel·lícula només s'escoltava el sorollet dels caramels que s'enganxaven a la boca. De tant en tant, els aplaudiments premiaven els esforços de l'heroi de torn —i si en vam ser d'injustos, amb els indis, que sempre eren rebuts amb comentaris tan despectius com elogiosos eren el que emmudien la



trompeta del Setè de Cavalleria— i s'alçaven crits de denúncia quan intuïem que ens havien estafat un petó. Aquestes protestes eren reprimides per un bany de llum inesperat que sorgia, com el llamp de Zeus, de la llanterna experta d'en Lluisito.

Quan començava la pel·lícula s'iniciava el moment de la contemplació, el bany d'imatges i de sensacions que sempre m'han acompanyat i que d'alguna manera han configurat la meua manera de veure el món. Després arribaria el moment de la reproducció.

Quan una pel·lícula ens impressionava, la representàvem una vegada darrera l'altra fins que una altra l'arraconava. Amb els del carrer en discutíem tots els detalls i, molt sovint, les diferències acabaven com el rosari de l'aurora, però la necessitat d'apropriar-nos de l'experiència que havíem vist ens obligava a negociar la història.

L'escenari escollit per reproduir les peripècies era el passatge Canet, convertit avui en un carrer. Hi havia un fuster que feia servir part del passatge per guardar-hi taulons de fusta molt ben amuntegats.

32 Cent anys de cinema

Aquell taulons eren l'espai escènic. Podien ser el vaixell que perseguia la balena blanca i un de nosaltres era Gregory Peck i havia d'imitar la mateixa mirada enterbolida per la passió que el turmentava. I els altres arponejàvem sense pietat la pobra bèstia. Quantes vegades no ens vam batre en duels d'espasa com Douglas Fairbanks o Basil Rathbone. Aquells trossos de fusta eren la caravana i la diligència, la cova de Polifem i el vaixell pirata, la selva de Tarzan i el desert més extens. Però també eren l'escenari dels balls de Fred Astaire i Gingers Rogers, tot i que aquesta mena de pel·lícules no acostumaven a interessar-nos, perquè en necessitàvem la presència femenina i aquesta era totalment inexistent.

Recordo que m'agradava morir-me, sobretot si podia caure del cavall o rodolar per unes escales. Els meus amics protestaven perquè deien que allargava molt el moment de lliurar la meva ànima al creador, però jo feia com si sentís ploure i em moria lentament, amb una terrible agonia. I m'agradava molt fer de dolent a les pel·lícules de romans. Sobretot perquè podia fer-me transportar per tot el passatge damunt d'uns quants esclaus que rebien els cops del meu flagell imaginari, mentre els altres s'inclinaven al meu pas.

Estic convençut que per a molta gent de la meva generació el cinema va ser una escola formidable. Ens ofería emocions, sensibilitat i intel·ligència. En aquells temps no teníem gaires coses a fer. La televisió era tan estranya com ET i, tret de l'escoltisme, no hi havia cap possibilitat d'omplir les hores dels dissabtes i dels diumenges.

El carrer era l'espai de l'aventura, de la descoberta del món, d'encendre el primer cigarret d'amagat dels pares, de discutir sobre els misteris que amagaven les noies, de saber que els nens no vénen de París i que masturbar-se et pot arribar a embogir o a deixar-te cec.

El cinema ens donava elements que ens facilitaven tota mena de descobriments. Ens distreia i ens permetia somiar. Només per aquests fets mereix tota mena de lloances.

Encara ara, anar al cine és, per a mi, un acte de cultura, d'aquella cultura que des de ben petit he portat agafada del braç, com passegen els vells amants que ja s'han apamat del tot però que encara tenen

coses per dir-se i per compartir. I quan imagino una altra vida més feliç que aquesta la felicitat es concreta amb més hores de cine.

Els psicòlegs afirmen que les experiències de les primeres edats són decisives a la vida de les persones. En el meu cas, moltes vegades m'adono que observo el món com si el veiés a través d'una pantalla i quan l'he observat deixo que el que he vist em penetri i em transformi. Però el joc posterior, el joc que fèiem al carrer, em porta a intentar transformar el món a la mida de les meves possibilitats. El cinema ha estat i és una experiència vital per a molta gent. No és mai una forma passiva d'estar al món. Reclama la participació de l'espectador, com el reclama la literatura.

El cinema és un immens aparador que com totes les arts intenta mostrar totes les facetes de la vida imitant-la o donant-ne una nova versió. Els resultats són diversos i, en algunes ocasions, després de veure una pel·lícula ja no som la mateixa persona.

Per acabar aquest article reproduïxo el poema *Sota la casa*, de Konstandinos P. Kavafis que sintetitza què vull dir. Quan el poeta el va escriure no pensava en el cinema, però quan jo el llegeixo sí que hi penso. «Ahir, mentre caminava per un barri / allunyat, vaig passar sota la casa / que freqüentava quan era molt jove. / Eros allí havia pres el meu cos / amb la seva força extraordinària. / I ahir, / quan vaig passar pel carrer vell, / per l'encant de l'amor, a l'acte s'embelliren / les botigues, les voreres, les pedres, / parets, balcones i finestres: / no hi quedava res que fos desagradable. / I mentre estava dret i mirava la porta, / m'estava dret i m'atardava sota la casa, / tot el meu ésser em retornà / l'emoció, ben servada, de plaer.»

El cinema, és a dir: Eros.



Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat

- BALLÓ, J.; LORENTE COSTA, J. *Conèixer el cinema*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1985
- BARBÁCHANO, C. *El cine, arte e industria*. Barcelona: Salvat, 1973 (Grandes temas; 5)
- BAZIN, A. *¿Qué es el cine?*. Madrid: Rialp, 1990 (Libros de cine Rialp)
- BORDWELL, D.; THOMPSON, K. *El arte cinematográfico: una introducción*. Barcelona...: Paidós, 1995 (Paidós comunicació: cine; 68)
- El Cine*. Murcia: Grupo de maestros de Yecla, 1989?
- El Cine en la escuela: elementos para una didáctica*. J. Romaguera ... (et al.). Barcelona: Gustavo Gili, 1989 (Medios de comunicación en la enseñanza)
- COROMINAS, A. *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Barcelona: Graó, 1994
- DONDIS, D. A. *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili, 1976
- FERNÁNDEZ IBAÑEZ, J. J.; DUASO, M. S. *El cine en el aula: lectura y expresión cinematográfica*. Madrid: Narcea, 1982 (Educación hoy)
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. *Cine e historia en el aula*. Madrid: Akal, 1989 (Mochuelo pensativo; 1)
- FORNER, J.; PINTÓ, J. *Cinema: màgia i realitat: ensenyament secundari obligatori (12-16): crèdit variable: educació visual i plàstica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990
- GORTARI, C.; BARBÁCHANO, C. *El cine*. Barcelona: Salvat, 1981 (Temas clave; 16)
- GRAVIZ, A.; POZO, J. *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona: Herder, 1994
- GUBERN, R. *Espejo de fantasmas*. Madrid: Espasa-Calpe, 1993

* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat.

- GUBERN, R. *Historia del cine*. 2ª ed. Barcelona: Lumen, 1979. 2 v. (Ediciones de bolsillo; 81, 82)
- MARTIN, M. *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa, 95 (Multimedia cine)
- MONTERDE, J. E.; DRAC MÀGIC. *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia, 1986 (Cuadernos de pedagogía; 29)
- REY RIOCABO, L.; MAQUINAY POMÉS, A. *Cinema a l'escola*. Santa Coloma de Gramenet: Casal del Mestres, 1984 (Materials de treball)
- ROMAGUERA, J.; RIAMBAU, E.; LORENTE COSTA, J. *El cinema a l'escola: elements per a una didàctica*. Vic: EUMO, 1986 (Didàctica; 10)
- ROMAGUERA, J. *El lenguaje cinematográfico: gramática, géneros, estilos y materiales*. Madrid: De la Torre, 1991 (Proyecto didáctico Quirón; 24)
- El segle del cinema (Catàleg)*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània, 1995
- TUDOR, A. *Cine y comunicación social*. Barcelona: Gustavo Gili, 1975 (Comunicación visual)

Revistes

- ALQUÉZAR, R. *Alguns moments de la història de Catalunya i la seva anàlisi cinematogràfica*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 223 (1989), p. 17-21
- ALQUÉZAR, R. *Cinema i història moderna*. AULA VIDEO, n. 2 (1987-88), p. 14-47
- Buscant el cinema a l'escola*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 113 (1987), p. 2-30
- Cine y educación*. COMUNIDAD ESCOLAR, n. 239 (1989), p. 1-8
- Cine y educación*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 87 (1982), p. 3-27
- DRAC MÀGIC. *El cinema al cicle inicial*. GUIX, n. 84 (1984), p. 57-61
- DRAC MÀGIC. *El cinema com a centre d'interès*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 72 (1983), p. 55-59
- FERNÁN-GÓMEZ, F. *Cine, teatro y humanidades*. VELA MAYOR, n. 6 (1995), p. 33-39
- GALLEGO, D. J. *Posibilidades pedagógicas del cine*. COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 150 (1987), p. 11-12
- MAQUINAY POMÉS, A. *Viure i veure l'aventura: una proposta didàctica per al cicle 12/16*. ESCOLA CATALANA, n. 302 (1993), p. centrals
- ROMAGUERA, J. *Annexos informatius. (Buscant el cinema a l'escola)*, n. 113 (1987), p. 21-30
- SELVA, M. *La enseñanza del cine*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 190 (1991), p. 62-63

- Le Cinéma a l'école.* CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n. 240 (1986), p. 5-35
- Historia del cine: cine e historia. Bibliografía temática.* ANTHROPOS, n. 58 (1986)
- MINGUET BATLLORI, J. M. *El cinema com a joc: una experiència a Cornellà del Llobregat.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 51 (1981), p. 29-31
- ORTEGA CAMPOS, I. *El uso didáctico de la imagen y el cine.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 108 (1983), p. 35-38
- REMACHA, J. A. *Cine e historia.* ACCIÓN EDUCATIVA, n. 75 (1992), p. 15-19
- REY RIOCABO, L.; MAQUINAY POMÉS, A. *Experiència sobre la utilització del cinema a l'escola.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 70 (1982), p. 35-40
- VELA, I.; PABLO, A. de. *Cine histórico y enseñanza de la historia.* ITAKA, n.6 (1990), p. 57-60



Centre de Cultura Contemporània
de Barcelona

En el marc de l'exposició **EL SEGLE DEL CINEMA** organitzada pel Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, Drac Màgic i el mateix CCCB porta a terme l'activitat *Ara fa cent anys*, que

consisteix en visites comentades i activitats a l'aula programades especialment per als cursos 6è, 7è, i 8è d'EGB, amb una doble intencionalitat: donar a conèixer el cinema com a mitjà d'expressió artística i de comunicació i analitzar les característiques del procés de producció.

Les visites comentades i activitats a l'aula s'han programat especialment per als cursos de 6è, 7è i 8è d'EGB amb una doble intencionalitat: la de donar a conèixer el cinema com a mitjà d'expressió artística i de comunicació i la d'analitzar les característiques del procés de producció.

Així doncs, les activitats pedagògiques consisteixen en un itinerari guiat per l'exposició, que destacarà els aspectes que cal treballar a l'aula: pensats per a cada curs.

6è d'EGB: Cent anys de trucatges: dels trucatges primitius als actuals efectes especials.

7è d'EGB: La configuració del cinema clàssic: el muntatge i el so.

8è d'EGB: Gèneres, arquetips, *star-system*; una visió històrica.

Les activitats començaran a les 9:30 h i finalitzaran aproximadament a les 12 h.

Informació: Casa de la Caritat • Montalegre, 5 • 08001 Barcelona

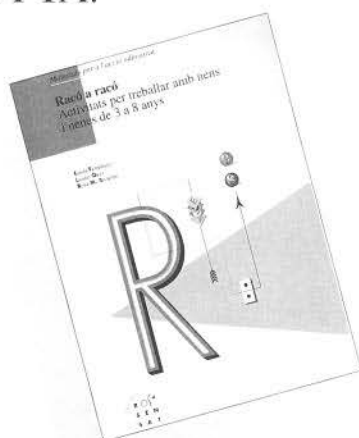
Telèfon visites escolars: 93-412 07 81/82

Barcelona, del 2 d'octubre de 1995 al 7 de gener de 1996.

NOVETAT

- • • **Racó a racó.** *Activitats per treballar amb nens i nenes de 3 a 8 anys*

Estela Fernández • Lurdes Quer • Rosa M. Securun
Col·lecció Dossiers Rosa Sensat, 51
PVP: 2.750 PTA.



- • • En aquest dossier, les seves autores, a partir de l'experiència de molts anys de treball, ens expliquen com planificar i programar els Racons i ens presenten propostes concretes, més creatives unes, més sistemàtiques d'altres. Totes elles pensades, però, des d'una perspectiva funcional i lúdica.

R
S
S
O
E
A
S
E
N
S
A
T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80
BBSRS (93) 415 67 79

Distribució: **Triangle S.L.**
C/ de Lepanto, 135-137
08013 BARCELONA
Tel. (93) 265 18 21
Fax (93) 265 15 94

Experiència portada a terme a les escoles Can Masallera i Antoni Gaudí, de Sant Boi de Llobregat, des del curs 1991-92 fins enguany, en la qual s'han inclòs les proves d'atletisme en el currículum d'educació física, ja que els professors consideren que és l'esport base de tots els altres.

Organització d'una jornada atlètica

Joana Sanz Montmany

Enric Puig Amat

Professors d'EGB especialistes d'Educació física

El professorat d'Educació física de les escoles Can Masallera i Antoni Gaudí, de Sant Boi de Llobregat, es va plantejar la conveniència d'incloure l'atletisme en el currículum de la nostra àrea.

Dins del programa d'atletisme hi trobem proves on s'ha de caminar, córrer, saltar i llançar, és a dir, fer els moviments bàsics en els quals es basen tots els esports i moltes de les activitats físiques que hem de realitzar diàriament. Per això considerem l'atletisme com l'esport base de tots els altres, la pràctica del qual es fa imprescindible per practicar-ne qualsevol altre. També observem que és un esport que ajuda molt a conèixer les pròpies limitacions i possibilitats, i per tant facilita l'acceptació i la superació d'un mateix, dos dels fonaments en què es basa l'educació física.

Aquestes són les principals característiques per les quals creiem convenient la inclusió de l'atletisme dins el currículum de

*Considerem l'atletisme com l'esport base de tots els altres,
la pràctica del qual es fa imprescindible
per practicar-ne qualsevol altre.*

L'Educació física a fi de facilitar-ne el coneixement i pràctica dins del món escolar, ja que un dels nostres objectius com a educadors és el de donar a conèixer als alumnes el major nombre possible d'esports per tal d'ampliar-los el ventall de possibilitats d'elecció i que gaudeixin de la seva pràctica.

És en aquest marc que una de les Unitats de Programació a realitzar durant el curs està centrada en les activitats atlètiques que es poden portar a terme en una escola, tenint en compte les possibilitats que ens ofereixen les seves instal·lacions. Convé realitzar-la durant el segon trimestre del curs i, per tal d'afegir-hi un element motivador més, quan acaba la unitat es programa una jornada atlètica on tingui cabuda tota l'escola i l'interès dels nens no sigui tant el competir contra els companys com el de compartir unes vivències i actituds esportives amb la resta de la comunitat escolar: alumnes, professors i pares que poden assistir-hi.

Per altra banda, a Sant Boi disposem d'un estadi molt ben equipat per a la pràctica d'aquest esport, que no té res a envejar a qualsevol altre, tot i que malauradament i a causa de la seva situació és desconeguda la seva existència per un gran nombre de ciutadans.

Organització de la jornada

Activitats amb l'alumnat

Activitats atlètiques

P-3, P-4 i P-5:

50 metres llisos.
200 metres llisos.
Salt de longitud.

1r i 2n:

50 metres llisos.
400 metres llisos.
Salt de longitud.

3r:

60 metres llisos.
600 metres llisos.
Salt de longitud.

4t:

60 metres llisos.
800 metres llisos.
Salt de longitud.

5è i 6è:

60 metres llisos.
1000 metres llisos.
Salt de longitud.
Salt d'altura.

7è i 8è:

60 metres llisos.
1200 metres llisos.
Salt de longitud.
Salt d'altura.

Els alumnes d'Educació infantil recorren un circuit en el qual hi ha d'haver activitats d'equilibri, coordinació òculo-manual, domini corporal, agilitat i percepció espacial.

Els alumnes d'Educació infantil i dels cicles inicial i mitjà (excepte cinquè) com-

40 Experiències escolars

pleten la jornada amb uns jocs populars i tradicionals. Tots aquests jocs han estat treballats prèviament a la classe d'educació física per tal de facilitar l'acció del mestre tutor durant la celebració de la jornada:

Jocs

P-3: Terra, mar i aire. Túnel. La serp ondulant.

P-4: Terra, mar i aire. Túnel. La serp ondulant.

P-5: Terra, mar i aire. Els pescadors. La serp ondulant.

1r: Muralla xinesa. Els pescadors.

2n: Muralla xinesa. Moros i cristians.

3r: Gepa. Moros i cristians.

4t: Gepa. Moros i cristians.

Terra, mar i aire

Es marquen tres zones corresponents a la terra, mar i aire i els nens han d'anar a la que anomeni la professora.

Túnel

Tots els nens es posen en filera amb les cames obertes i el primer ha de passar arrossegant-se entre les cames fins al final; després es posa a la fila i passa el següent.

La serp ondulant

Dos alumnes es posen a la gatzoneta, un a cada cap d'una corda, que ha de quedar fluixa, i la mouen amb moviments ràpids i ondulants per terra. Els altres han de saltar per sobre sense tocar-la. Si algú la toca passa a ocupar el lloc d'un dels que la mouen.

Els pescadors

Cinc alumnes, els pescadors, fan una rotllana i es posen d'acord en un número, procurant que la resta no sàpiga quin és. Els altres han de travessar la rotllana per sota dels braços dels pescadors, els quals comptaran fins al número que han decidit prèviament i en arribar-hi baixaran els braços. Tots els nens que estiguin dins la rotllana passen a ser pescadors a la propera jugada. Els últims cinc són els guanyadors i passen a ser pescadors a la propera jugada.

Muralla xinesa

Es marquen dues línies paral·leles separades uns 4 metres, al mig de les quals es col·loca un defensor de la muralla. La resta es posa en un costat i quan es fa el senyal ha de travessar la muralla corrent. Els que siguin tocats pel defensor passen a ser també defensors a la propera jugada. L'últim que agafin és el guanyador i serà el proper defensor.

Moros i cristians

Es fan dos equips i es posen en fila l'un davant l'altre i separats uns 20 metres. Un cristià va fins on estan els moros i els toca suaument la mà. De cop pica fort la mà d'un d'ells i surt corrent cap al seu lloc. El moro l'ha de perseguir; si l'atrapa l'elimina, però, si no el pot atrapar, l'eliminat és el moro. Els morts es posen en fila al seu camp. El jugador perseguit pot salvar els seus companys si quan corre cap al seu lloc els toca la mà.

Gepa

Un dels alumnes tira una pilota, verticalment, a l'aire al mateix temps que diu el nom d'un company. Tots han de sortir corrent excepte l'anomenat, que ha d'agafar la pilota. Si l'agafa abans no toqui a terra, pot tornar-la a tirar i dir el nom d'un altre nen. Si l'agafa després de tocar a terra ha de dir «gepa» en veu alta. Llavors tots s'han d'aturar on estiguin. El que té la pilota pot fer fins a tres passes i tirar la pilota a qui vulgui. Si el toca, el fereix; si no el toca, el ferit és el llançador. A la tercera ferida és mort i queda eliminat.

Premis

En la mesura que l'escola ha de potenciar les actituds cooperatives i no les competitives, tots els alumnes, pel sol fet de participar en les distintes proves, rebran un premi, que aquest any consistirà en un pin de l'escola, sense perjudici que es lliuri un diploma amb el temps aconseguit a cada un dels tres primers classificats en totes les proves.

Activitats del professorat

Cada professor tutor serà responsable del seu grup i també nomenarà dos ajudants de la seva classe per tal que l'ajudin a prendre les dades de les diferents proves atlètiques. Els professors que no tenen tutories faran tasques de suport a les classes d'Educació infantil i es repartiran les responsabilitats d'infermeria. El professor d'Educació física es farà càrrec de la coordinació de tots els grups, com també de



la megafonia, si calgués. Durant els dies anteriors a la jornada, es donen instruccions als pares per tal que facin un dorsal amb un tros de roba blanca on constarà el nombre resultant de posar el curs seguit del número d'ordre a la classe. I a Educació infantil haurà d'anar precedit de la lletra P. Per exemple, l'alumne de la classe de 3r a qui correspongui el número 15 d'ordre a la classe tindrà el dorsal 315. Aquest dorsal l'hauran de portar cosit a la samarreta per la part de davant i al xandall per la part de darrera. A les sortides de les curses es posarà un alumne, el qual serà l'encarregat de col·locar la resta dels alumnes al seu lloc i de donar la sortida. El professor es posarà a l'arribada per prendre els temps a tots els participants amb els cronòmetres que ens facilitaran les mateixes ins-

42 Experiències escolars

tal·lacions, els quals estan preparats per prendre fins a 8 temps cada un. A les curses curtes, amb un sol cronòmetre es poden prendre tots els temps i en les llargues amb dos cronòmetres prendrà els 15 primers temps i la resta els anirà mirant sense aturar l'últim cronòmetre. Un cop hagi acabat la primera sèrie un dels participants anirà a la sortida per rellevar el seu company per tal que també pugui córrer.

Reglamentació

Les normes són les mateixes que estan vigents en qualsevol competició d'atletisme.

A les sortides de velocitat, es dirà: «preparats, llestos i ja», deixant un temps de 3 segons entre cada cop de veu. Si un nen surt abans d'hora, serà sortida nul·la; a la segona sortida nul·la del mateix nen, aquest queda eliminat. El que estigui a l'arribada i el que actuï de jutge de sortida han de tenir dues banderes, una de color vermell i una altra de color blanc. Per dir que ja estan tots llestos per sortir, han d'aixecar la bandera blanca; si el que pren els temps també està llest, també aixecarà la bandera blanca i ja es podrà donar la sortida. Si, contràriament, hi ha algun dels dos que encara no estigui llest, haurà d'aixecar la bandera vermella i no es podrà donar la sortida fins que les dues banderes blanques hagin estat aixecades.

Al salt de longitud, el nen pot trepitjar la taula de batuda, però no traspasar-la; si ho fa, es considera salt nul. Des de P-3 fins a segon, faran el salt des del final del cor-

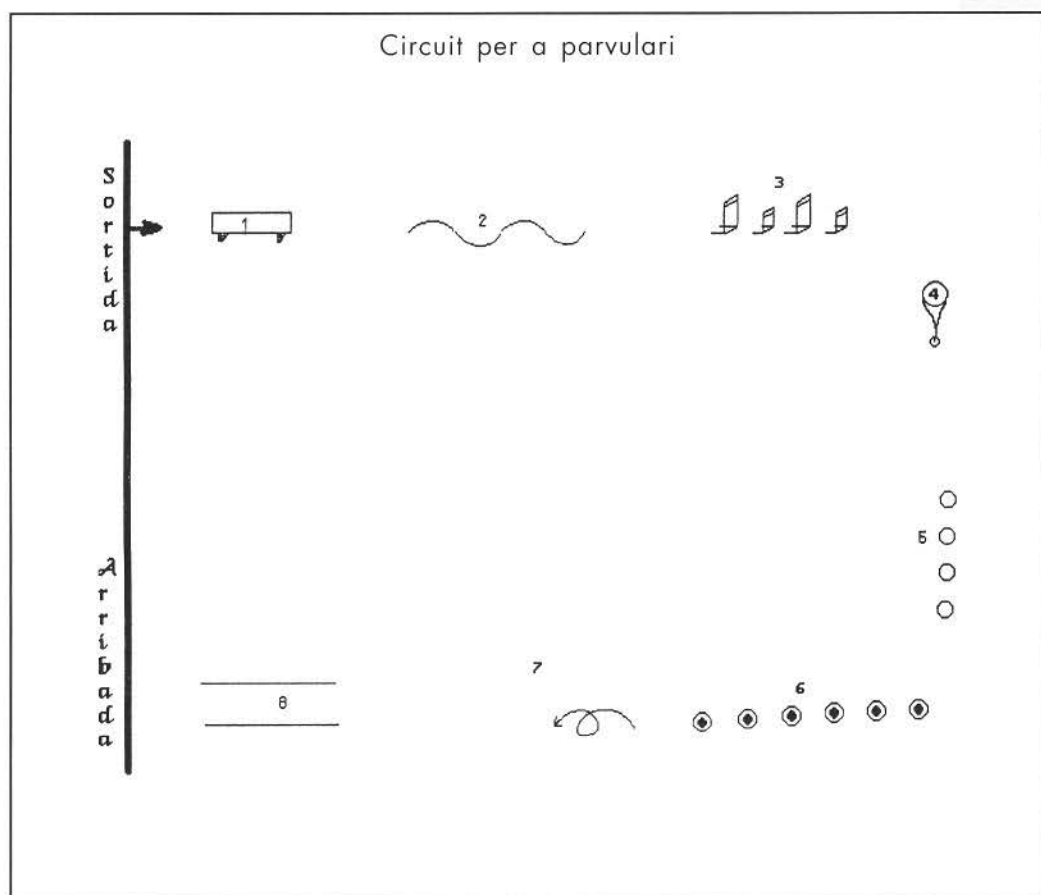
redor de carrera/principi de la fossa. Per prendre la distància saltada, es col·loca el principi de la cinta mètrica al lloc on comenci la marca més propera deixada al sorral i es llegeix la distància fins la taula de batuda, encara que hagi saltat molt abans d'arribar-hi.

Al salt d'altura ha de botar amb un sol peu i no pot tocar la goma. Si no ho fa així es considera salt nul. Per passar l'altura cada nen disposa de tres intents. Si fa salt nul es col·loca un 0 a la casella de l'altura corresponent; si el salt és vàlid, es posa una X i ja no salta més fins que no es torni a pujar l'altura.

Abans de començar totes les proves, i per tal d'evitar lesions, els alumnes han de fer, obligatòriament, un escalfament adequat, especialment al llançament i als salts; cada tutor hauria de vigilar que aquest escalfament el facin tots els seus alumnes seguint les indicacions que aquests rebran a les classes d'educació física, on a més hi haurà nomenats tres o quatre alumnes per classe que seran els encarregats de dirigir aquests escalfaments.

Les normes dels jocs no són inamovibles i cada tutor les pot adaptar a les necessitats del seu grup com ho cregui oportú; això no obstant, per tal d'evitar avantatges injustos entre tots els alumnes es recomana que se segueixin el màxim possible.

Organització de l'espai



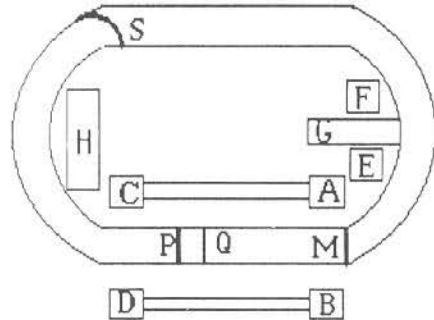
Descripció dels exercicis que s'han de fer a cada estació:

1. Caminar cap endarrera per sobre el banc suec.
2. Caminar de puntetes per sobre de la corda.
3. Passar les tanques: les grans per sota i les petites per sobre.
4. Encistellar la pilota: tres tirades cada vegada.
5. Saltar els cercles amb un sol peu. Cada vegada s'ha de canviar.
6. Passar la pilota amb una mà pel mig dels cons. Cada vegada s'ha de canviar.
7. Fer una tombarella endavant.
8. Rodar per terra entremig de les dues cordes i sense tocar-les.

44 Experiències escolars

Situació de les proves

Salt de longitud: A, B, C, D
 Salt d'altura: E, F
 Sortida 400, 800 i 1200 metres: M
 Sortida 200, 600 i 1000 metres: S
 Sortida 50 metres: Q
 Sortida 60 metres: P



Zona de circuit: H

Totes les arribades de les curses són a la M

Organització del temps

Horari de les distintes proves

| | P-3 | P-4 | P-5 | 1 ^{er} | 2 ^{on} | 3 ^{er} | 4 ^{rt} | 5 ^e | 6 ^e | 7 ^e | 8 ^e |
|---------|--------------------|--------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 10 a 11 | 50 m.l. Circuit | 50 m.l. Circuit | 50 m.l. Circuit | 50 m.l. | 50 m.l. | JOCS | JOCS | Long. A | Long. C | Altura E | Altura F |
| 11 a 12 | Long. A | Long. C | Long. B | JOCS | JOCS | 60 m.l. | 60 m.l. | 60 m.l. | 60 m.l. | 60 m.l. | 60 m.l. |
| 12 a 13 | 200 m. | 200 m. | 200 m. | 400 m. | 400 m. | Long. A | Long. B | Altura E | Altura F | Long. B | Long. D |
| 13 a 14 | JOCS | JOCS | JOCS | Long. A | Long. C | 600 m.l. | 800 m.l. | 1000 m.l. | 1000 m.l. | 1200 m.l. | 1200 m.l. |

*El fet que el professor ha de prendre part
com un element dinamitzador del seu grup
ajuda a enriquir la relació.*

Finançament

Per portar a terme la 3a Jornada atlètica de l'escola Can Masallera, comptem amb la col·laboració de:

- APA. Es fa càrrec de l'import dels pins per als participants.
- Ajuntament de Sant Boi. Imprimeix els diplomes i cedeix les instal·lacions.

Valoració

Aquesta experiència s'ha portat a terme a les escoles Can Masallera i Antoni Gaudí de Sant Boi de Llobregat des del curs 1991-92 fins enguany.

Com que a totes les activitats hi participen tots els alumnes i contínuament estan fent alguna prova o joc, el grau de participació és màxim i no hi ha temps per avorrir-se, i tots, mestres i alumnes, s'ho passen d'allò més bé.

Creiem que és imprescindible fer aquesta jornada en un sol matí, en jornada continuada, ja que s'acaba força cansat i un bon descans s'agraeix molt. De totes maneres és el típic cansament que et deixa satisfet i amb ganes de tornar-hi com més aviat millor; l'escola Can Masallera l'ha inclòs dins de les activitats anuals recollides en el PEC i l'Antoni Gaudí ho continua fent.

Al claustre es va valorar com una experiència molt positiva, ja que tots els alumnes participen en diferents activitats que s'adapten a les seves característiques

psicomotores. Per una altra banda, el fet que el professor ha de prendre part com un element dinamitzador del seu grup i que veu l'alumne de manera diferent al de la relació diària dins l'aula, ajuda a enriquir la relació i que hi hagi un millor coneixement de l'alumne.

El currículum variable és un dels aspectes més innovadors del nou sistema educatiu pel que fa a l'Ensenyament Secundari. L'article fa algunes reflexions sobre com els centres poden organitzar aquesta part del currículum.

Organització del currículum variable a l'Ensenyament Secundari (I)

*Roser Sanllorente Martín
Fèlix Tejero González*

Segurament el currículum variable és un dels aspectes més innovadors del nou sistema educatiu pel que respecta a l'Ensenyament Secundari. La seva finalitat és doble: per una banda donar resposta a la diversitat de l'alumnat respecte als seus interessos, les seves capacitats, etc..., i per l'altra, acostumar i dotar els alumnes de les eines necessàries per a la presa de decisions, que avui sembla lligada a les nostres vides.

El Departament d'Ensenyament ja ha determinat, en certa manera, quina és, en línies generals, la finalitat i la planificació d'aquests crèdits en donar instruccions concretes de:

1. La classificació dels crèdits en: Ampliació, Recuperació, Iniciació, Interdisciplinars.

2. La proporció de crèdits que haurà d'oferir cada àrea del centre:

*El currículum variable representa un dels reptes més grans
en la ja gran complexitat de gestió dels centres.*

40-50% de l'àmbit tecno-científic (Matemàtiques, Ciències Experimentals i Tecnologia).

30-40% de l'àmbit d'humanitat (Castellà, Català, Idioma, Ciències Socials, ...).

15-25% de l'àmbit d'expressió (Plàstica, Música i Educació Física).

3. En l'ànim del Departament d'Ensenyament, hi ha la determinació d'una sèrie de crèdits variables tipificats entre els quals hauran de trobar-se el 50 % de l'oferta de qualsevol centre.

4. El nombre de crèdits que haurà d'oferir el centre.

5. etc.

Aquestes instruccions arriben a cada centre a través del Full de Disposicions Administratives a cada començament de curs. Per la qual cosa no cal que parlem d'aquest assumpte.

Però el que no està prescrit és la manera en la qual aquests crèdits s'han d'oferir als alumnes:

- On i com determinarà el centre l'oferta?
- Quina informació de cada crèdit cal donar als alumnes?
- Quines limitacions o restriccions cal imposar a l'oferta?
- Com i quan podran els alumnes proposar nous crèdits variables?
- Com han de triar els alumnes? Qui ha de fer l'assignació definitiva del currículum variable dels alumnes? En

què s'ha de fonamentar aquesta assignació?

- Quines revisions ha de fer el centre al voltant de la manera en què habitualment organitza aquest currículum?

És aquí on els centres, en l'exercici de la seva autonomia, amb la seva manera de fer poden incidir, i no poc, en la concepció —i per tant en el profit— que els seus alumnes treguin del currículum variable, que arribarà a ser el 30% de la seva formació en la secundària.

El gran nombre de crèdits variables que els centres hauran d'oferir i tot el que hem exposat fins ara, fan que probablement el currículum variable representi un dels reptes més grans en la ja gran complexitat de gestió dels centres.

En el present article voldríem exposar algunes reflexions i presentar algunes propostes sobre l'organització d'aquesta part del currículum. Més endavant exposarem, en un segon article, el paper dels alumnes en l'oferta variable. Desitjaríem que els plantejaments que oferim, fruit dels assaigs que hem anat fent al llarg de l'experimentació, servissin als companys que en un futur proper s'hagin d'enfrontar per primera vegada amb la complexitat que comporta la nova organització curricular.

Organització del currículum variable al centre

Elaboració i organització de la proposta

Indubtablement, el sistema d'oferta totalment oberta (els alumnes triarien sense restriccions entre tots els crèdits variables que se'ls oferissin) permetria als alumnes exercir amb total llibertat les seves preferències, sempre i quan el centre fos capaç de poder organitzar posteriorment els horaris respectant les incompatibilitats que la demanda dels alumnes o les necessitats d'espais i professorat poguessin imposar.

Ara bé, tot això no sempre és possible, i si després no volem veure el coordinador de currículum (o el cap d'estudis) trencar-se el cap buscant incompatibilitats, sembla que hauríem de trobar solucions més adients.

El mètode d'organització i limitació de l'oferta proposada als alumnes més utilitzat en la majoria de centres és la presentació de l'oferta tancada en blocs. Aquests podrien ser de dues maneres segons els models següents:

1. Habitualment aquests blocs solen correspondre a tots aquells crèdits d'un nivell que s'impartiran alhora. Als alumnes se'ls presenten tants blocs com nombre de crèdits hauran de cursar en aquell trimestre (vegeu *quadre 1*, pàgina següent) i ells trien (o ordenen) segons les seves preferències cadascun dels crèdits de cada bloc independentment. El centre hauria d'assignar se-

gons les demandes i disponibilitats de places per a cada crèdit.

2. Existiria una altra manera de presentar l'oferta tancada en blocs. L'alumnat no tria un crèdit de cada bloc, sinó que selecciona el bloc sencer. En aquest cas, cadascun dels crèdits del bloc caldria col·locar-lo en una franja horària diferent.

De tota manera, exceptuant el cas de no limitar la tria dels alumnes (gairebé impossible de portar a terme sense uns esforços gegantins), s'entreu que organitzar els crèdits en blocs sigui quin sigui el model triat, 1 o 2, té certes implicacions en el currículum variable que podran fer els alumnes i per tant podríem dir que l'oferta ja és orientadora en si mateixa.

Per exemple, utilitzant el model 1 (els alumnes trien un crèdit de cada bloc), els quadres dels *quadres 1 i 2* presentarien dues maneres diferents d'organitzar en tres blocs (A, B, C) la mateixa llista dels crèdits variables que s'ofereixen a un grup d'alumnes de 4t. d'ESO per un trimestre.

Clarament es poden entreveure les dificultats que tindran els tutors a l'hora d'omplir el crèdits en cadascun dels models i la diferent optativitat que tindran els alumnes.

Podríem optar per agrupacions en les quals els alumnes obligatòriament haurien de triar entre crèdits d'una mateixa àrea (*quadre 1*). Però en aquest cas hem de ser conscients que limitem les possibilitats dels alumnes en obligar tothom a fer aquelles àrees.

*El mètode d'organització de l'oferta proposada als alumnes
més utilitzat en la majoria de centres
és la presentació de l'oferta tancada en blocs.*

49

| Bloc | Núm. Alu. | Tipologia | Grau de dificultat | Títol | Àrea | Professor |
|------|-----------|-------------|--------------------|--|-------------------|-----------|
| A | 22 | Ampliació | Mitjana | La sintaxi de l'oració simple | Llengües | J |
| | 22 | Iniciació | Mitjana | Com organitzar una biblioteca | Llengües | K |
| | 22 | Ampliació | Mitjana | El conte de la postguerra | Llengua | C |
| | 22 | Iniciació | Mitjana | Introducció al llatí i a la cultura clàssica | Llengües | G |
| B | 12 | Iniciació | Baixa | Introducció a l'art de la fotografia | Visual i Plàstica | B |
| | 20 | Iniciació | Mitjana | Iniciació als esports aquàtics | E.Física | H |
| | 22 | Ampliació | Mitjana | El bandolerisme català | C.Socials | A |
| | 25 | Iniciació | Mitjana | Iniciació al rugbi (Tècnica, tàctica i entrena.) | E.Física | L |
| C | 22 | Ampliació | Alta | De la realitat a les matemàtiques | Matemàtiques | I |
| | 22 | Recuperació | Baixa | Recuperació de matemàtiques de 3r. | Matemàtiques | D |
| | 30 | Ampliació | Mitjana | Aire, aigua boscos i sòls | C.Experimental | E,F |

Quadre 1

| Bloc | Núm. Alu. | Tipologia | Grau de dificultat | Títol | Àrea | Professor |
|------|-----------|-------------|--------------------|--|-------------------|-----------|
| A | 22 | Ampliació | Mitjana | El bandolerisme català | C.Socials | A |
| | 12 | Iniciació | Baixa | Introducció a l'art de la fotografia | Visual i Plàstica | B |
| | 22 | Ampliació | Mitjana | El conte de la postguerra | Llengua | C |
| | 22 | Recuperació | Baixa | Recuperació de matemàtiques de 3r. | Matemàtiques | D |
| B | 30 | Ampliació | Mitjana | Aire, aigua boscos i sòls | C.Experimental | E,F |
| | 22 | Iniciació | Mitjana | Introducció al llatí i a la cultura clàssica | Llengües | G |
| | 20 | Iniciació | Mitjana | Iniciació als esports aquàtics | E.Física | H |
| C | 22 | Ampliació | Alta | De la realitat a les matemàtiques | Matemàtiques | I |
| | 22 | Ampliació | Mitjana | La sintaxi de l'oració simple | Llengües | J |
| | 22 | Iniciació | Mitjana | Com organitzar una biblioteca | Llengües | K |
| | 25 | Iniciació | Mitjana | Iniciació al rugbi (Tècnica, tàctica i entrena.) | E.Física | L |

Quadre 2

50 Organització ESO

Bé que trobaríem altres agrupacions dels mateixos crèdits de la llista que tindrien altres implicacions tant en l'alumnat com en l'organització (que dins del mateix bloc hi siguin tots els crèdits amb el mateix grau de dificultat o agrupar tots els crèdits de reforç, ...).

A l'anàlisi anterior caldria afegir altres factors com: la distribució del professorat, les necessitats d'aules específiques per fer els crèdits (laboratoris, aules de tecnologia, aules d'informàtica, ...), etc. Aspectes que no hem volgut comentar per no complicar-la més.

Pel que respecta a l'organització setmanal, és recomanable assignar a cada bloc de crèdits un espai fix a l'horari (*quadre 3*). Això permetria que no ens haguéssim d'amoïnar tant per distribuir aquesta franja en la confecció d'horaris, tant si aquests

es fan una sola vegada per tot el curs com si es canvien cada trimestre (cosa molt habitual entre els centres de secundària). A més a més, ajudaria a identificar clarament el contingut de la franja horària amb el currículum variable tant pels alumnes com pels professors.

Convé també que els crèdits variables tinguin franges horàries no marginals (tardes). Durant els primers anys de la implantació del nou sistema la tendència de part dels alumnes i del professorat a considerar el currículum variable com de segon ordre («maries»), poden fer-la molt recomanable.

Podria ser important que almenys una d'aquestes franges tingués dues classes seguides per permetre fer pràctiques de laboratori, d'expressió, pràctiques de taller, sortides, i totes aquelles altres activitats que

| Horari de 4t. d'ESO | | | | | | |
|---------------------|-------------|----------------|---------|----------|--------|-----------|
| Cl. | Hores | dilluns | dimarts | dimecres | dijous | divendres |
| 1 | 8,00-9,00 | | | Comuns | Comuns | |
| 2 | 9,00-10,00 | Comuns | Comuns | Comuns | Comuns | Var-D |
| 3 | 10,00-11,00 | Comuns | Comuns | Comuns | Comuns | Tutories |
| | 11,00-11,30 | Esbarjo | | | | |
| 4 | 11,30-12,30 | Comuns | Var-C | Var-A | Var-C | Var-B |
| 5 | 12,30-13,30 | Comuns | Var-A | Var-B | XXX | Var-A |
| 6 | 13,30-14,30 | Var-D | Var-D | Var-B | XXX | Var-C |
| | | | | | | |
| 7 | 15,00-16,00 | | | | | |
| 8 | 16,00-17,00 | Comuns | | | Comuns | |
| 9 | 17,00-18,00 | Comuns | | | Comuns | |

*Tots els centres hauran de disposar d'una estructura
en la qual els departaments organitzin i
determinin les seves propostes.*

requereixen un desplegament important de materials i que d'altra manera es perdria en muntar i desmuntar la classe (vegeu bloc B *quadre 3*).

El fet de fer coincidir a l'horari els mateixos blocs de crèdits per tots els nivells de l'ESO, d'acord amb el nombre de crèdits que cursarà cada nivell, permetria que professors i alumnes poguessin coincidir sense cap tipus d'inconvenient com a mínim en algun bloc (vegeu blocs A i B, *quadre 4*). És a dir, tot professor podrà donar almenys un crèdit variable a qualsevol nivell i d'altra banda el centre pot organitzar un crèdit molt especial al qual podrien assignar-se alumnes de qualsevol nivell.

| Nivell | Blocs |
|--------|-------------|
| Primer | A i B |
| Segon | A, B i C |
| Tercer | A, B i C |
| Quart | A, B, C i D |

Quadre 4

Aquesta darrera possibilitat és molt important per als centres molt petits (de menys de 3 línies), perquè els permetria proposar l'oferta oberta a tot un cicle (12-14 o 14-16) i no tancada exclusivament a cada nivell. D'aquesta manera s'aconsegueix oferir més diversitat de crèdits als alumnes. De tota manera, això comporta un problema: els crèdits variables no es podran tornar a repetir a l'any següent pel mateix cicle, sinó que la seva cadència repetitiva hauria de ser com a mínim de dos cursos acadèmics, el temps de permanència dels

alumnes al cicle. I això sense comptar amb les repeticions dels alumnes. Ara bé, aquesta organització requereix moltes més aules durant el desenvolupament dels crèdits dels blocs A i B.

Planificació de l'oferta concreta d'un curs

Malgrat que ja està prescrita gran part de la distribució del currículum variable per àrees, tal i com ja hem comentat abans, no està determinat el nivell al qual hauran d'adscriure's cadascun dels crèdits, ni el contingut, ni el trimestre en què s'oferiran, etc. Tot això queda a la lliure disposició del centre. Per tant, és necessari que cada centre determini el lloc en el qual es prendran totes aquestes decisions.

El quadre següent (*quadre 5*) presenta una proposta que sintetitza l'estructura organitzativa i la temporalització de les accions que poden configurar l'organització de l'oferta del C. V. d'un centre.

Sembla idoni pensar que tots els centres hauran de disposar d'una estructura en la qual els departaments organitzin i determinin les seves propostes, coordinats probablement pel coordinador de currículum (o el cap d'estudis), i que hi hagi paral·lelament una altra estructura horitzontal que controli i distribueixi l'alumnat entre els diferents crèdits oferts.

Sigui quin sigui l'àmbit encarregat, cada any el centre haurà de preparar una oferta. És clar que amb l'experiència es podrà

| Temporització | Àmbit | | | | | | |
|--|--|---|---|------------------------------|---|--|-------------------------------------|
| | Consell Escolar | Claustre | C.Curricular | C.Cicles | Departaments | Tutoria | Alumnes |
| Al començament de la implantació del nou sistema al centre | Determinació del pla global d'acord al P.E.C. i a les disposicions del Dep.d'Enseny. | | Disseny del model organitzatiu de l'oferta del currículum variable | | | | |
| | | Aprovació del model d'organització del C.V. | | | | | |
| Abans de començar el curs | Control de la correcta utilització i rendibilització dels recursos | | | | Determinació del projecte del currículum variable anual del departament distribuït per trimestres | | |
| Abans de cada trimestre | | | | | | | Proposar crèdits del seu interès |
| | | | Coordinació i concreció de l'oferta del trimestre | | | | |
| | | | | | | Presentació als alumnes de l'oferta dels c.v. del trimestre. | |
| | | | | | | | Formulació de desiderates |
| | | | | | | Distribució dels alumnes | |
| | | | | | | | Resolució de possibles reclamacions |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| Durant el trimestre | | | Anàlisi de les característiques de l'alumnat per cercar propostes noves | Desenvolupament dels crèdits | Accions tutorials de orientació | Desenvolupament del crèdit | |
| Després de l'avaluació | Anàlisi dels resultats de l'avaluació i del procés organitzatiu. Presentació de correccions. | | | | | | |
| Final de curs | Anàlisi dels resultats del curs | | | | | | |

Quadre 5

*Pel que fa a la intervenció dels alumnes,
hem experimentat la possibilitat de donar-los l'oportunitat
de presentar propostes de crèdits.*

determinar tota l'oferta variable d'un curs al seu començament. Pel que sabem, alguns centres ja ho fan habitualment. Ara bé, si una de les missions del currículum optatiu és donar resposta a les necessitats dels alumnes, sembla presumptuós predir quines seran aquestes ja des d'un bon començament. Per això sembla convenient deixar un cert marge de crèdits variables sense determinar per poder fer front a les noves situacions que vagin produint-se.

En general, en començar el curs, els departaments del centre haurien de determinar com a mínim el 60% o 70% del currículum variable que hauran de desenvolupar al llarg del curs, tenint sempre en compte les característiques dels alumnes conegudes fins aquell moment (expectatives, interessos, deficiències curriculars, etc...), els recursos personals (nombre de professors, especialitat, disponibilitat horària, etc...) i els materials (aules, laboratoris, materials didàctics, etc...).

La resta de crèdits variables que cada departament hauria de fer i que al començament encara no han quedat determinats, hauria de permetre ajustar el currículum variable ofert cada trimestre a les característiques diferencials (interessos, recuperacions, etc...) que s'aniran manifestant al llarg del curs.

Convé, de tota manera, que els tutors disposin d'aquesta oferta al més aviat possible per facilitar l'orientació dels alumnes en l'elecció del seu currículum variable, d'una manera col·lectiva o a través de l'entrevista personal.

Com es pot veure a l'esmentat quadre, es preveu la possibilitat de la participació d'àmbits com el Consell Escolar i l'alumnat, fins ara amb poc protagonisme en l'organització del currículum dels centres. Tot i que aquest apartat és força polèmic i està poc resolt, pensem que el nou sistema educatiu pot ser una bona ocasió per establir nous canals de participació.

Respecte al Consell Escolar, no podem oferir una proposta que aconsegueixi anar més enllà del paper que fins ara ha tingut: l'aprovació de les línies mestres de l'oferta sense polèmica ni entrebancs. Les causes d'aquesta escassa participació les podríem trobar en la poca credibilitat de la seva eficàcia, la reticència del professorat a donar explicacions, l'escassa vitalitat associativa dels pares i la «manca» d'un Projecte Educatiu (escrit).

Seria interessant aprofundir en l'autonomia dels centres per determinar els mecanismes de participació que el Consell Escolar, com a òrgan màxim, ha de tenir sobre els trets d'identitat del centre, els objectius que li donen singularitat i el control de l'ús dels recursos materials i personals. Probablement, a partir d'aquesta anàlisi sorgirà una proposta que millori la participació.

Pel que fa a la intervenció dels alumnes, sí que hem experimentat la possibilitat de donar-los l'oportunitat de presentar propostes de crèdits. L'experiència, en general, ha estat positiva. Ara bé, si el centre decideix obrir aquesta porta a la participació de l'alumnat, és importantíssim que

CONDICIONS PER A LA PROPOSTA DE CRÈDITS VARIABLES PER PART DELS ALUMNES

1.- Els alumnes del centre poden proposar entre un 10 i un 20% dels crèdits oferts cada trimestre al seu nivell. Com a orientació pel per al proper curs 92-93:

| <u>Cicle</u> | <u>Nombre de crèdits possibles</u> |
|--------------|------------------------------------|
| 12-14 | 2 ó 3 crèdits per trimestre |
| 14-16 | 4 ó 6 crèdits per trimestre |
| Batxillerat | 1 ó 2 crèdits per trimestre |

2.- El grup mínim d'alumnes que proposin el crèdit ha de ser de 10 persones.

3.- Un cop hagin pensat la temàtica del crèdit i per comprovar la possibilitat de portar-lo a terme, hauran de parlar amb la/el Coordinador del Departament corresponent:

| <u>Departament</u> | <u>Coordinador del Departament</u> |
|---------------------------|---------------------------------------|
| Humanístic-Entorn Social | Nom del coordinador/a del departament |
| Científic-Tecno-Matemàtic | Nom del coordinador/a del departament |
| Dinàmic-Artístic-Musical | Nom del coordinador/a del departament |
| Lingüístic | Nom del coordinador/a del departament |

4.- Paral·lelament, els alumnes poden proposar un professor per a la realització del crèdit, previ acord amb ell.

5.- En cas de no trobar el professor, serà el departament l'encarregat de la seva assignació.

6.- A partir d'aquest moment, el Coordinador inclourà el crèdit entre l'oferta del seu departament per al proper o propers trimestres.

7.- Els alumnes interessats, juntament amb el professor assignat, ompliran el full de descripció del crèdit i el lliuraran al Coordinador del departament en els terminis establerts per a tothom.

8.- Un cop posats d'acord els alumnes, el Coordinador del departament i el professor, els alumnes elaboraran una llista (Cognoms, Nom, Nivell i Grup Classe) de persones interessades i compromeses a realitzar el crèdit i la lliuraran al Coordinador del Cicle:

| <u>Cicle</u> | <u>Coordinador del Cicle</u> |
|---------------|---------------------------------|
| 12-14 (S1,S2) | Nom del coordinador/a del cicle |
| 14-16 (S3,S4) | Nom del coordinador/a del cicle |
| Batxillerat | Nom del coordinador/a del cicle |

Quadre 6

proporcioni els mitjans per fer-ho. És a dir: els mares, les persones de contacte i, sobretot, que el coordinador de currículum estigui molt a sobre d'ells perquè compleixin els terminis. Perquè ja se sap que hom «se'n recorda de Santa Bàrbara quan trona». Al *quadre 6* presentem un model possible.

Posteriorment, cada trimestre del curs

caldrà planificar la distribució definitiva de la proposta oferta per cada departament i analitzar molt específicament el seu equilibri tenint en compte: la tipologia d'alumnes als quals anirien adreçats, la finalitat dels crèdits, el nivell o cicle, els blocs horaris proposats per cada crèdit, tipologia de cada crèdit, etc. Així la coordinació curricular podria concretar tota la proposta del trimestre.

Després d'acordar la distribució de l'oferta definitiva, s'hauria de procedir a elaborar una fitxa informativa de cadascun dels crèdits segons el model acordat pel centre, adreçada als alumnes amb la informació més rellevant de cada crèdit.

En un proper article presentarem un model d'aquesta fitxa i tractarem el paper del tutor, la presentació de l'oferta als alumnes, l'assignació dels crèdits variables, l'avaluació i una sèrie de reflexions finals.

Bibliografia

Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'Educació Secundària Obligatòria (DOGC del 13 de maig de 1992).

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: *Disseny curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*. Publicacions del Departament d'Ensenyament. Barcelona 1989.

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: *Disseny curricular. Ensenyament Secundari Postobligatori. Batxillerat*. Publicacions del Departament d'Ensenyament. Barcelona 1990.

Decret d'organització del currículum variable. (per publicar)

Full de disposicions administratives. (Disposicions d'inici de cada curs)



FUNDACIÓ
JAUME I

XVIII Premis BALDIRI REIXAC

Convocatòria per al curs 1995-96
Dotació total 12.000.000 ptes.

Aquests premis, destinats a l'estímul i el reconeixement de l'escola catalana, són dotats per la Fundació Jaume I amb les aportacions dels receptors del **llibre-nadala** que la Fundació trameta cada any a les persones interessades per la nostra cultura.

L'àmbit d'actuació és el dels Països Catalans.

L'organització dels premis compta amb l'assessorament de la DEC d'Òmnium Cultural.

Els Premis Baldiri Reixac són convocats en tres modalitats:

1 PREMIS A ESCOLES

12 premis de 500.000 ptes. cadascun. Serà premiada la qualitat global de l'actuació escolar en l'aspecte concret de la catalanitat. És indispensable que el lloc que ocupen la llengua i la cultura catalanes en el conjunt de les activitats de l'escola s'adigui al Projecte Lingüístic del Centre.

Per a participar-hi cal omplir i trametre el qüestionari que facilita la Fundació Jaume I, així com la documentació que s'hi demana. Les escoles ja presentades en anys anteriors i no premiades que desitgin optar a aquesta convocatòria, només caldrà que presentin el qüestionari actualitzat, sense necessitat d'aportar documentació nova. No es poden presentar les escoles guardonades en convocatòries anteriors.

2 PREMIS A MESTRES I PROFESSORS

Dotat amb 800.000 ptes. que es distribueixen com segueix: 400.000 ptes. al treball guardonat, i una subvenció de 400.000 ptes. per a contribuir a la seva edició.

Serà atorgat a un treball inèdit de temàtica pedagògica que contribueixi a l'ensenyament en català a qualsevol àmbit educatiu.

Cal acompanyar els treballs -presentats anònimament- amb la fitxa d'inscripció complimentada, dins un sobre tancat. A l'exterior hi constarà només el títol del treball.

A l'edició del treball premiat s'hi farà constar el premi amb el qual ha estat guardonat. El Jurat podrà dividir el premi o deixar-lo sense adjudicar.

3 PREMIS ALS ALUMNES

52 premis de 100.000 ptes. cadascun, en llibres catalans a triar pels interessats. Seran atorgats a treballs escolars fets, preferentment, en equip per alumnes de qualsevol nivell educatiu no universitari.

Els treballs hauran de ser **en català i podran tractar de qualsevol de les matèries o les àrees dels diversos**

cicles escolars, així com ésser resultat d'activitats escolars: excursions i visites, periòdics escolars i diaris de classe, col·leccions, àudiovisuals, etc. (dels murals, maquetes i manualitats més grans de 60 x 60 cm., només se n'admetran fotografies).

El Jurat considerarà d'una manera especial els treballs que suposin un **aprofundiment en la realitat nacional catalana i en la nostra tradició cultural.** Els treballs s'acompanyaran d'una memòria breu, no més llarga de dos fulls, on s'especificaran les motivacions, les circumstàncies, la manera com s'ha fet el treball, etc. Quan es tracti d'alumnes d'educació infantil, del cicle inicial d'Educació Primària o d'Educació especial, la memòria podrà ser redactada pel mestre.

Per a optar al premi, cal acompanyar cada treball amb una **fitxa d'inscripció**, segons el model que en facilita la **Fundació Jaume I.**

No seran admesos els treballs que no vagin acompanyats de l'esmentada **fitxa d'inscripció** complimentada.

ASPECTES GENERALS

Els treballs i la documentació s'han d'adreçar a la **FUNDACIÓ JAUME I, Aribau, 185, 3r. Tel i FAX: 200.53.47 08021. BARCELONA**

El termini de presentació s'acabarà el dia 15 de febrer de 1996.

Els treballs tramesos per correu que arribin després d'aquesta data, només seran admesos si al mata-segells consta que la tramesa és anterior al 8 de febrer.

Els treballs no premiats podran ésser recollits des del 20 de juny fins al 17 d'octubre, mitjançant la presentació del rebut d'entrada.

La **Fundació Jaume I** podrà disposar dels treballs premiats durant un any per tal d'exposar-los i promoure'n la difusió.

Premis BALDIRI REIXAC

Amb el patrocini honorífic de la

 Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

L'experiència que s'exposa té per objectiu fomentar el gust per la lectura en els nens i nenes d'edat escolar en poblacions on no hi ha biblioteques públiques. Les sessions de contes són una activitat vertebradora que ha despertat l'entusiasme entre els nens i nenes participants.

Els contes del bibliobús

Un programa de foment de la lectura al Berguedà

Inés Bustos Sánchez

Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona

La narració de contes és una de les maneres habituals de fer que els nens i nenes més petits s'introdueixen dins el món del llibre. Cal que siguin positius els primers contactes amb el món de la fantasia, de l'aventura, dels personatges que els han fet riure, plorar o que els han emocionat. I també cal que l'escola continuï sent un marc on els nens i nenes trobin un espai col·lectiu o individual que els identifiqui amb tot això.

Les àrees de Cultura i Educació de la Diputació de Barcelona han integrat esforços en el desenvolupament d'un projecte que pretén fomentar el gust per la lectura en els nens i nenes d'edat escolar, tenint com a eix central la presència del Bibliobús en diferents poblacions de la comarca del Berguedà. Es tracta de «Els contes del bibliobús».



Estudi del context: el Berguedà

Abans de dissenyar el programa i el tipus d'activitat que més s'adeqüés al context, es va cercar una sèrie de dades de les poblacions per on passa el Bibliobús.

Les dades feien referència a: 1) equips educatius, culturals, entitats, moviments associatius; 2) característiques de les biblioteques escolars, a través d'un estudi fet prèviament per «L'Amic de Paper»;¹ 3) perfil socio-productiu de les diferents localitats, com també dades relatives al nombre de població immigrada assentada a la zona.

El Bibliobús ha suplert, els darrers vint anys, l'absència de biblioteques públiques,

i s'ha desplaçat setmanalment o quinzenalment a les poblacions: Avià, Gironella-Els Bassacs, Borredà, Casserres, Cercs-Sant Jordi, Montmajor, Olvan, la Poble de Lillet, Saldes, Vallcebre i Vilada. Per a molts habitants d'aquestes poblacions, el bibliobús constitueix l'únic nexa amb el món del llibre.

1. El Servei de Biblioteques escolars «L'Amic de Paper» ofereix suport tècnic i formatiu en diferents àmbits; entre d'altres: cursos, seminaris i assessorament orientat a l'organització i dinamització de les Biblioteques escolars. Tanmateix, a petició de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, va fer un estudi de camp del funcionament de les biblioteques escolars de les poblacions on s'ha aplicat aquest programa.

Definició d'objectius

A partir d'aquestes dades es van definir els objectius prioritaris que es pretenien aconseguir amb aquest programa. L'objectiu general va ser fomentar el gust per la lectura en els nens i nenes d'aquestes poblacions. També se'n volien aconseguir d'altres, tals com: potenciar la seva relació amb les escoles locals, propiciar el paper del bibliobús com a «correu» de totes les activitats dels nens i nenes que tinguin relació amb el món del llibre (dibuixos, cartells, cartes als personatges, etc.).

Igualment, es va reflexionar sobre els objectius pedagògics que es volien aconseguir, tot considerant la importància *del conte i de la tradició oral* en l'educació dels petits. D'altra banda, vam voler introduir com a contingut la *diversitat cultural*, per tal de familiaritzar els nens i nenes amb la tradició oral d'altres cultures; en aquest cas, el conte actua com a vehicle per copsar els elements singulars i comuns entre unes i altres maneres d'entendre el món.

Descripció del programa

Es van programar onze sessions de narració de contes —una per cada població per on passa el bibliobús—, amb el nom genèric de «Els contes del bibliobús». En cada poble, els nens i nenes de Primària i d'EGB es van congreguar al voltant del bibliobús i assistiren a una jornada festiva on el conte va assolir el màxim de protagonisme. Es va considerar fonamental

que no identifiquessin l'experiència amb una activitat més de l'escola. Per a les diferents sessions de contes es van escollir narradors professionals de la mateixa comarca, i de «Contes de tots colors»,² en aquest cas per treballar la diversitat cultural des de la perspectiva del conte en poblacions amb petits assentaments d'immigrants (bàsicament magribins).

De manera complementària, es va realitzar un *Curs de Formació per als encarregats de la biblioteca escolar*, que es va fer extensiu a la resta d'escoles de la comarca.

Cal mencionar que, per assegurar la difusió i organització del programa, s'ha sol·licitat el suport dels Ajuntaments,³ d'institucions i entitats de la comarca, com també la col·laboració del Centre de Recursos de Berga a l'hora de fer arribar la informació i dinamitzar el programa entre els mestres; l'empenta de les persones responsables del bibliobús ha estat una peça clau per a la realització d'aquest projecte.

2. Promogut per l'Associació de Mestres Rosa Sensat, «Contes de tots colors» és una proposta per al treball de la interculturalitat a través de la narració de contes; participen a cada sessió tres o quatre narradors d'ètnies o cultures diferents, entre les quals hi ha d'haver la catalana.

3. La Diputació de Barcelona, a través de la seva Secció de Planificació i Cooperació Local, ofereix suport tècnic i econòmic per a la realització de projectes d'àmbit municipal; el present programa de Foment de la Lectura és una de les actuacions portades a terme per l'esmentada Secció.

Suport escolar

Estem convençuts que a les escoles de Primària el foment de la lectura compta amb el suport del conjunt del professorat i que cada mestre comunica les seves actituds personals respecte a la lectura. Per això es va demanar la seva col·laboració amb el nostre programa, tant en l'aspecte organitzatiu de la jornada, com en l'aspecte del treball a la classe. Vam demanar-los que fessin algunes activitats prèvies de motivació, i d'altres posteriors a la sessió de contes; entre aquestes últimes: redaccions i dibuixos sobre el bibliobús, el llibre o la lectura, concurs de pintura ràpida il·lustrant un llibre, il·lustracions, cartells, cartes al personatge, opinions personals entorn d'un llibre, votació del llibre que més ha agradat a una classe, cicle o escola, etc.

El bibliobús actuaria com a «correu», donant a conèixer aquests treballs entre els nens i nenes de les diferents poblacions.

Valoració final

Una vegada acabat el programa, se'n va fer una valoració, tant pel que fa a l'organització com a l'adequació del contingut, el grau de participació de nens i nenes i la implicació dels mestres.

Les sessions de contes han despertat l'entusiasme entre els nens i nenes participants. Creiem que l'estil de narrador més adient és el que doni rellevància a l'aspecte lúdic de la sessió, tot fugint de qualsevol intent didàctic. Tanmateix, la

incorporació de diferents recursos tals com instruments musicals, elements plàstics, àudio-visuals, cançons, etc., contribueix a despertar l'entusiasme dels nens i nenes participants.

A partir de «Els contes del bibliobús», s'han constatat els primers impactes posteriors a les sessions de narracions. Si bé els nens continuen essent els principals usuaris del bibliobús, s'han incrementat les consultes i la utilització d'aquest servei per part dels mestres, que anteriorment era més limitada. També s'ha observat que orienten els nens i nenes a llegir llibres de rondalles populars d'altres països, un tipus de contes que abans gairebé no es consultaven.

Els encarregats del bibliobús van rebent de les diferents escoles dibuixos relacionats amb l'experiència viscuda amb la idea de fer una exposició itinerant a principi del curs vinent.

Respecte al *Curs de formació per a encarregats de les biblioteques escolars*, s'ha valorat que la formació d'usuaris hauria de començar a l'escola i hauria de tenir continuïtat en la biblioteca pública.

Perspectives de futur

Som conscients que un programa de foment de la lectura no pot limitar-se a un dia de festa al voltant del bibliobús. Per això, caldrà potenciar el seu paper dinamitzador al llarg del curs escolar amb un seguit d'activitats, implicant activament

les escoles. Les activitats programades també podrien dinamitzar les entitats locals, tenint en compte l'objectiu del programa.

Com a possibles propostes per potenciar el paper del bibliobús entre tots els seus usuaris, poden apuntar-se: l'intercanvi de llibres, trobades entre escoles, correu interescolar, exposicions relacionades amb un llibre, concurs de cartells, concurs literari; campanya de lectura mensual dedicada a un gènere literari determinat, a un autor en particular o a una professió concreta; una posterior trobada interescolar podria servir per posar en comú la temàtica treballada.

Finalment, caldrà mantenir el suport als professionals encarregats de les biblioteques escolars i facilitar-los eines i recursos que facin possible una millor organització i dinamització de la biblioteca.

àrtic
EDICIONS

CURS DE PRONUNCIACIÓ

Exercicis de correcció fonètica

**Montserrat Bau, Montserrat Pujol
i Agnès Rius**

Un mètode que permet assimilar els sons propis del català i corregir-ne la pronúncia defectuosa, destinat a professionals de diversos àmbits: professors, locutors de ràdio i televisió, actors...

Un llibre pensat per a l'ensenyant i l'autoaprenent.



Ja en venda a les llibreries.



ÀRTIC EDICIONS

Apartat de Correus 625
08220 Terrassa (Barcelona)
Telèfon - Fax 93 / 416 14 62

L'article mostra com bona part dels llibres de text transmeten un model sexista i proposa una decidida intervenció per superar els estereotips; també dóna unes pautes o claus per identificar el sexisme en tots els materials escolars.

El sexisme als materials didàctics

Encarna Fernández Soria

Secretària de la Dona de la Federació d'Ensenyament de CC.OO.

«La mare llegeix el diari i el pare renta els plats. *I per què no?»*»

Aquesta frase encapçala el cartell i el llibret amb el qual la Secretària de la Dona de la Federació d'Ensenyament de Comissions Obreres ha encetat la campanya contra el sexisme als materials didàctics.

I us preguntareu:

- Cal una campanya contra el sexisme si l'escola ja és mixta?
- Jo tracto igual nenes i nens i a la meua classe no hi ha discriminació.
- La LOGSE ja ho preveu i el Departament d'Ensenyament ja ho deu controlar.

Doncs bé, l'escola és un reflex de la societat i com a tal és transmissora dels valors predominants. I els llibres de text també. Però això no ens ha de lligar de mans a l'hora d'actuar davant de les

64 Educació no sexista

discriminacions. Els canvis culturals i de mentalitat mai no vénen sols. Més aviat hem d'empènyer molt perquè canviïn els costums arrelats ancestralment.

L'escola mixta educa nenes i nens segons un model orientat a una vida adulta tradicionalment masculina: l'àmbit de la producció, l'àmbit públic; i deixa de banda o relega a un segon terme l'educació per a la convivència, l'autonomia en l'àmbit domèstic, els sentiments i la cura de les persones que no es poden valer per si soles: qüestions de l'àmbit privat associades amb el món de les dones.

Per tant, aquesta prioritat determina una jerarquia de valors que perjudica tant els nens com les nenes, ja que com a persones necessitem resoldre problemes i estar preparades en els dos àmbits: el públic i el privat.

Els llibres de text i materials escolars tenen un paper cabdal a l'hora de transmetre models i valors. Per tant, a més de reflectir la realitat, han de contribuir a transformar-la. Les nenes i nens que ara són a l'escola són les persones adultes del futur, i han de saber que existeixen alternatives diferents als rols de dones i homes a la nostra societat.

El nostre estudi s'ha centrat en l'anàlisi dels llibres de text homologats per dur a terme la Reforma educativa.

Abans d'entrar en detall en les conclusions, citarem alguns apartats de la LOGSE que destaquen la importància de

l'educació per a la superació de qualsevol tipus de discriminació.

Preàmbul

«L'objectiu primer i fonamental de l'educació és proporcionar a nens i nenes i als joves d'ambdós sexes, una formació plena que els permeti de conformar la seva pròpia i essencial identitat, com també construir una concepció de la realitat que integri alhora el coneixement i la valoració ètica i moral d'aquesta societat.»

«L'educació permet, a la fi, avançar en la lluita contra la discriminació i la desigualtat, ja siguin aquestes per raó de naixement, raça, sexe, religió o opinió, tinguin un origen familiar o social, s'arrossequin per tradició o apareguin contínuament en la dinàmica de la societat.»

«...l'educació pot i ha de convertir-se en un element decisiu per a la superació dels estereotips socials associats a les diferències entre els sexes, començant per la construcció i ús del llenguatge.»

Arran de la publicació de la LOGSE, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va aprovar un Decret explicitant quines serien les condicions que haurien de complir els materials escolars per tal de ser homologats per a la seva utilització a les escoles:

DECRET 69/1993 de 23 de febrer, publicat al DOGC de 17-3-93. Art.4:

«...seran també condicions necessàries

per homologar els llibres de text la superació dels estereotips discriminatoris, el respecte a les cultures i el foment dels drets humans».

D'ençà de la publicació del Decret, han sortit homologats prop de 350 llibres de tots els nivells educatius.

Llibres de text analitzats

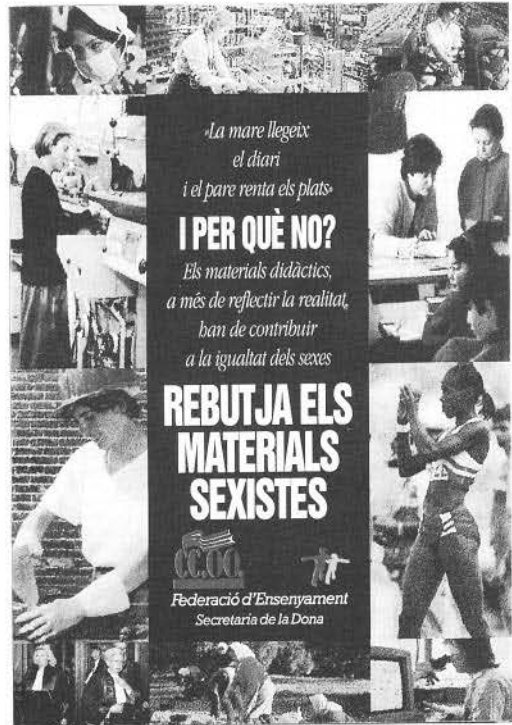
La nostra anàlisi s'ha limitat a una mostra dels llibres de les editorials que més s'utilitzen a les escoles, i abastant tots els nivells educatius.

Hem analitzat materials de:

- *Educació infantil* de: Edebé, Onda, Barcanova, Vicens-Vives, Casals i Barcanova-Grupo Anaya.
- *Educació primària*: Vicens-Vives, Onda, Cruïlla, Edebé, Anaya, Casals i Santillana.
- *Cicle superior d'EGB i ESO*: Teide, Ed. Oxford University Pres, Anaya i Edebé.
- *BUP*: Teide i Vicens-Vives.

Conclusions

Els nous llibres de text, elaborats segons les orientacions de la Reforma educativa, contenen avenços quant al tractament de les dones i de les nenes: més imatges femenines, alguna imatge de dones i homes fent activitats no estereotipades... fins i tot alguna unitat didàctica que tracta



específicament la discriminació de les dones.

Ara bé, una anàlisi més detallada ens revela que aquests aspectes positius subratllats no van més enllà de l'anècdota. Continua existint una proporció molt elevada d'imatges masculines, les representacions del món adult són de dones i homes fent majoritàriament les tasques «pròpies del seu sexe», i el llenguatge està completament masculinitzat.

És a dir, malgrat el reconeixement de l'esforç d'algunes editorials, especialment a l'Educació infantil i primers cursos de Primària, el resultat global és molt parcial i demostra que el tema no està realment

assumit i que el veritable esforç encara està per fer. Ni tan sols hi ha una línia editorial clara, i es dona el cas de textos molt avançats als nivells inicials i escandalosament sexistes a BUP (com és el cas de Vicens-Vives).

Anem a veure-ho en aspectes concrets:

Els continguts:

1. Les referències socials i les professions identifiquen els homes amb l'esfera pública i les dones amb l'esfera privada:

- El treball domèstic hi està molt poc representat. Només apareix en els llibres dels primers nivells (excepte alguna excepció), negant i ocultant la importància que té a la nostra societat un treball que cobreix necessitats socials bàsiques.
- Els oficis de referència són: bombers, guàrdies urbans, carters, conductors, mecànics, paletes, astronautes; tots homes, excepte algun cas. Les dones amb professions apareixen fent tasques que suposen una prolongació de les activitats de la llar: infermeres, mestres, venedores. Algunes conductora, arqueòloga o enginyera són l'excepció que confirma la regla.
- Les dones apareixen fonamentalment fent de mares, tenint cura de la família, comprant.

2. Els continguts d'història no recullen les aportacions de les dones a la societat: ni el treball reproductiu ni la participació en activitats productives com l'agricultura,

l'artesanía. De la seva participació a la indústria s'arriben a dir coses com: «La senzillesa del seu funcionament [les màquines] va fer que fins i tot les dones i els nens treballassin a les fàbriques.» (C. Socials de 8è. Ed. Edebé).

Les nenes i noies ho tenen difícil per identificar-se amb aquest passat, mancat de referents per a elles, i decantant a favor de les grans aportacions dels homes.

3. Els llibres de Ciències Naturals dels nivells superiors exclouen de manera total l'existència en la història de dones científiques i el model de ciència, «neutra» i allunyada de les experiències de la vida quotidiana, serveix d'element dissuasor per a moltes noies. El mateix passa amb els problemes de matemàtiques.

4. La literatura bàsicament estudia autors. Quan apareix alguna autora, no sempre va acompanyada de la seva fotografia, cosa que no passa amb els homes. Tampoc no hi ha una reflexió sobre si el paper social de les dones o el seu accés tardà a la cultura pot haver influït en el fet que hi hagi menys dones escriptores.

El llenguatge

- S'utilitza gairebé sempre el masculí com a genèric. Només en els nivells inicials hi ha alguna editorial que repeteix el masculí i el femení o fa l'esforç per trobar genèrics com: humanitat, persones, joventut, gent gran.
- Es repeteix insistentment la paraula «home».

*Entenem el predomini del masculí
revaloritza el paper dels homes i dificulta les representacions
i la pròpia identitat i autoestima de les dones.*

67

— Gairebé mai no apareix una dona amb nom propi.

Si tenim en compte que el llenguatge serveix per estructurar la realitat i és una mostra de la societat que l'utilitza, comprovarem que el predomini del masculí revaloritza el paper dels homes i dificulta les representacions i la pròpia identitat i autoestima de les dones, en trobar-se poc anomenades directament unes vegades i d'altres amb l'ambigüitat de saber-se incloses o no en el gènere masculí.

El camí perquè les coses canviïn passa necessàriament per una presa de consciència per part del professorat que portarà a *rebutjar els materials sexistes* i a exigir tant a les editorials com a l'Administració educativa l'edició de nous materials que recullin tant en imatges com en continguts les aportacions de les dones a la societat i a tots els àmbits del saber, que ofereixin una àmplia varietat de models amb els quals nois i noies puguin identificar-se i projectar-se, i defugir els estereotips associats a un o altre sexe.

El fulletó de la nostra campanya inclou dos models de carta per adreçar a les editorials i al Departament d'Ensenyament, responsable últim de donar l'autorització als materials que es troben al mercat.

Claus per identificar el sexisme

Utilitzant la definició d'Andrée Michel en el seu llibre *Fuera moldes*, entenem per sexisme «les actituds o accions que

subvaloren, exclouen, subrepresenten i estereotipen les persones en raó del seu sexe; les pràctiques, prejudicis i ideologies que desvaloritzen i inferioritzen les dones en relació als homes».

A continuació donem una sèrie d'elements que ens ajudaran a saber si un material és o no sexista.

- Hi ha equilibri en la representació d'homes i dones? (quantitat).
- Hi ha equilibri en la representació d'homes i dones en papers protagonistes?
- En les ficcions, hi ha el mateix percentatge d'herois que d'heroïnes, o sovint la noia és rescatada pel protagonista masculí?
- En les lectures proposades, nens i nenes/nois i noies són subjectes d'aventures o es decanta la balança cap a algun sexe?
- Es mostren diferents nuclis de convivència i de relació o només apareix el model tradicional de família?
- Es fa una valoració específica del treball domèstic o s'ignora la seva existència?
- El treball remunerat i les activitats de la vida pública estan associades amb algun sexe o s'associen de forma equilibrada amb els homes i les dones?
- A l'àmbit domèstic, les figures que alimenten, tenen cura dels altres, mostren afectivitat, són predominantment de sexe femení o masculí?
- Les figures que representen l'autoritat, la direcció, o que prenen iniciatives, són majoritàriament masculines?

- El llenguatge, utilitza sempre el masculí per referir-se al conjunt de dones i homes o s'esforça per trobar genèrics que no discriminin cap sexe?
- En els problemes de matemàtiques o de ciències, s'utilitzen exemples de l'àmbit domèstic o només del món industrial o mercantil?
- Les aportacions de les dones a la ciència, a la literatura, etc. són recollides en els continguts?
- Existeix, entre els objectius del material, explícitament o implícita, el d'avançar en la igualtat d'oportunitats?

Propostes per continuar avançant

La consecució d'una pràctica coeducativa passa per una revisió crítica del model educatiu i per una redefinició dels valors en els quals volem educar els nens i nenes que passen pels nostres centres.

Sense una intervenció decidida i conscient serà molt difícil superar els estereotips sexistes que ens limiten com a persones.

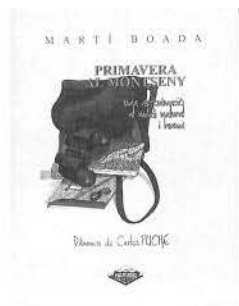
Però com que els canvis profunds mai no vénen sols, està a les nostres mans posar ara els instruments perquè es vagin donant.

Si l'administració educativa no demostra voluntat d'intervenir-hi, podem començar a la nostra aula, al nostre centre. I com que difícilment trobarem un material que no sigui gens sexista, o si no tenim accés a fer propostes de canvi, sí que podem intervenir fent reflexionar el nostre alumnat sobre el material que tenim.

Així desenvoluparem el seu esperit crític, tan necessari, i reforçarem l'autoestima de les nenes/noies, que trobaran en nosaltres un reforç positiu.

El primer objectiu que ens hem proposat a la Secretaria de la dona és la sensibilització del professorat i l'obertura d'un debat sobre la transmissió, conscient o inconscient, d'uns models discriminatoris. I també sobre el paper que ha de fer l'escola per aconseguir una veritable igualtat d'oportunitats.

El grup de treball d'anàlisi de materials escolars elabora i recull propostes per fer-les arribar a les editorials i al Departament d'Ensenyament. Esperem la vostra col·laboració i aportacions.



Novetats

Biblioteca Rosa Sensat

Anem-hi amb l'escola: guia d'activitats escolars. Educació infantil i primària. Barcelona: Ventall d'Edicions, 1995

Extracte de l'índex:

Centres de cultura i museus; Entorn natural; Estades a ... albergs, camps d'aprenentatge, cases de colònies, Granges escola/Aules de natura; Institucions; Mitjans de comunicació; Parcs temàtics; Serveis, etc.

BASSA I MARTÍN, R. *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socio-educativa (Bases per a una anàlisi socio-educativa de contingut de la literatura infantil i juvenil: el cas de la literatura infantil catalana).* Palma: Universitat de les Illes Balears: Fundació Barceló, 1995 (Didàctica i Psicopedagogia; 1)

Extracte de l'índex:

El llibre infantil i les ciències de l'educació; El llibre infantil com a element d'intervenció socio-educativa; Els elements configuradors del llibre infantil. Les agències educatives: modalitats d'intervenció socio-educativa; Metodologia d'anàlisi de contingut del missatge pedagògic del llibre infantil i juvenil català

BOADA, M. *Primavera al Montseny: una aproximació al medi natural i humà.* Taragona: El Mèdol, 1995 (El Mèdol, Natura) *Cinema i Filosofia: com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema.* Barcelona: La Magrana, 1995 (L'Esparverer llegir; 62)

Les enfants à risque. Paris: OCDE, 1995

Extracte de l'índex:

Le concept d'enfants «à risque»; Les facteurs extra-scolaires qui contribuent à l'échec scolaire; Politiques nationales; Les stratégies d'intervention; Programmes et problèmes relatifs à la petite enfance; L'évolution des écoles; l'école: réussite ou échec?, les nouveaux éducateurs; Le passage de l'école à la vie active; Conclusions et incidences pour l'action des pouvoirs publics

L'enseignement secondaire en France: la mutation des dix dernières années. Paris: OCDE, 1995

Extracte de l'índex:

Un partage de compétences avantageux pour les établissements secondaires; Des constructions scolaires plus fonctionnelles et plus sûres; La responsabilisation de niveau local et l'élargissement des missions de l'École;

Formation professionnelle: des évolutions marquantes

GUERRERO LÓPEZ, J. F. *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con Síndrome de Down*. Paidós: Barcelona, 1995 (Papeles de Pedagogía; 22)

Extracte de l'índex:

Currículum, enseñanza y profesorado: «partogénesis» del conocimiento y currículum «autogenerado» en el profesorado de educación especial; Consideraciones biomédicas generales en torno al Síndrome de Down; Aspectos pedagógicos: la integración como metáfora de la utopía; Aspectos psicopedagógicos del trisómico-21: un con necesidades educativas especiales; Educación y deficiencia mental

HUERTA, E.; MATAMALA, A. *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras: manual del programa de actividades y juegos integrados de lectura. Fundamentos. Procedimientos de intervención. Recomendaciones. Instrucciones para educadores y padres*. Madrid: Visor, 1995 (Aprendizaje Visor; 107)

Extracte de l'índex:

Las dos operaciones básicas de la lectura; El fracaso en la lectura; Intervención educativa; ¿Qué características debe reunir un programa para el tratamiento de las dificultades de la lectura?; Recomendaciones a educadores/educadoras y padres; Un conjunto de materiales que sirven de ayuda para la intervención; El programa de actividades y juegos integrados de lectura

LÓPEZ DEL CASTILLO, LI. *El català, llengua romànica*. Barcelona: Barcanova, 1991 (Biblioteca cultural Barcanova; 4)

Extracte de l'índex:

Les bases de la romanització; El llatí; El català dins de la Romània; El món romànic proper; La fesomia romànica de la llengua

MENA GONZÁLEZ, A. de. *Educación de la voz:*

principios fundamentales de Ortofonía. Archidona (Málaga): Aljibe, 1994 (Biblioteca de educación)

Extracte de l'índex:

La voz; Aparato de fonación; La voz como medio de expresión; La voz y el maestro; disfonías funcionales; La voz del niño; Ejercicios preortofónicos

MILÀ, J. *Tots els verbs i la seva conjugació, incloent-hi, en els cinc models bàsics, les formes estàndards valencianes i baleàriques*. Barcelona: Edicions 62, 1995 (El cangur plural; 182)

NAVAL, C. *Educar ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA, 1995 (Filosófica)

PRADA VICENTE, M. D. de; MOGUILLOT ABETTI, I.; LEDESMA, A. *El nuevo bachillerato. Organización y currículo*. Madrid: Escuela Española, 1995

Extracte de l'índex:

El sistema educativo; El Bachillerato LOGSE; Fundamentos del currículo; El proyecto curricular de Bachillerato; Las programaciones; El centro escolar; Repertorio legislativo

Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana. Coordinador Josep M. Artígal. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1995 (Polítiques; 10)

Extracte de l'índex:

Evolució i estat actual de la llengua catalana; El programa d'immersió al País Valencià; El programa d'immersió a les Illes Balears; Recerca sobre els programes d'immersió; Professors; Metodologia, currículum i recursos; Aspectes administratius

ROCA, F. *Per comprendre el futur*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1994

Extracte de l'índex:

Els estudis sobre el futur; Les formes del futur; Els segles XX; Al segle XXI: la possibilitat d'una gran transformació

Textos legals



DOGC

13-9-1995

Resolució de 14 d'agost de 1995, per la qual es fa pública la llista dels aspirants que han estat declarats aptes en les proves adreçades als funcionaris del cos de mestres per a l'adquisició de noves especialitats

Resolució de 17 d'agost de 1995, per la qual es fa pública la llista definitiva de seleccionats i s'aprova l'expedient del procés selectiu convocat per Resolució de 30 de març de 1994.

15-9-1995

Resolució de 14 de juny de 1995, per la qual s'ordena la inscripció i la publi-

cació del text de la revisió salarial per a l'any 1995 del Conveni col·lectiu de treball de l'ensenyament privat d'àmbit de Catalunya.

22-9-1995

Ordre de 14 de març de 1995, per la qual es crea la Comissió Consultiva dels Concerts Educatius.

29-9-1995

Resolució de 14 de setembre de 1995, per la qual es declaren aptes en la fase de pràctiques i aprovats en el procés selectiu corresponent els aspirants nomenats funcionaris en pràctiques per diverses resolucions.

6-10-1995

Acord de 21 de setembre de 1995, pel qual s'estableix la redacció harmònica de la Llei d'atenció i protecció dels infants i els adolescents i de modificació de la Llei 37/1991, del 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció.



Ara ja el pots llegir en català

Com parlar d'ètica als adolescents, sense incórrer en la simple crònica de les idees morals o en l'adoctrinament casuístic sobre qüestions pràctiques?

Aquest llibre no pretén resoldre aquesta qüestió però sí que intenta contribuir al millor plantejament d'aquesta inquietud. Va dirigit especialment als lectors d'edats compreses entre els catorze i els disset anys, però ha estat fortament acceptat pels lectors de qualsevol edat.

El seu autor, **Fernando Savater**, és catedràtic d'ètica, ha publicat diversos llibres sobre la matèria, entre els quals cal destacar *La tarea del héroe* (Premi Nacional d'Assaig), *Invitación a la ética* (Premi Anagrama), *El contenido de la felicidad...*

Col·lecció: Ariel • Format: 12,5 x 20 cm • 192 pàgs. • PVP: 1.300 PTA

PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

Cognoms Nom

Adreça

C.P. Població Província

Telèfon

S'inscriu a **Perspectiva Escolar** per a l'any 1995 (10 núm.)

Import: 5.950 ptes. Preu exemplar: 675 ptes. (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A.M. Rosa Sensat

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms Nom

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o Caixa Adreça de l'agència

Població Província

Entitat Oficina Compte/Llibreta

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meva subscripció a la revista **Perspectiva Escolar**.

Firma del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Afranquejar
a destinació

20 anys
de perspectiva
1 9 7 4 - 1 9 9 4

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

NOVETAT

El llenguatge del cos i la dansa a l'educació infantil

Àngels Hugas

Col·lecció Rosa Sensat / Edicions 62, núm. 42



L'objectiu bàsic d'aquest treball és atorgar un tractament educatiu a la comunicació no verbal, presentant el llenguatge corporal com un llenguatge expressiu, tan important com els altres. Aquest llibre està dedicat a l'educació infantil, però el seu contingut pot ser útil, aplicable i transferible a cicles superiors.

Aquest llibre ha rebut el Premi
Rosa Sensat de Pedagogia 1994

Distribuciones de Enlace • Bruc, 49 • 08009 BARCELONA • Tel. (93) 3175266

R O S
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos
Tel. (93) 237 07 01
Fax (93) 415 36 80
BBSRS (93) 415 67 79
08008 Barcelona

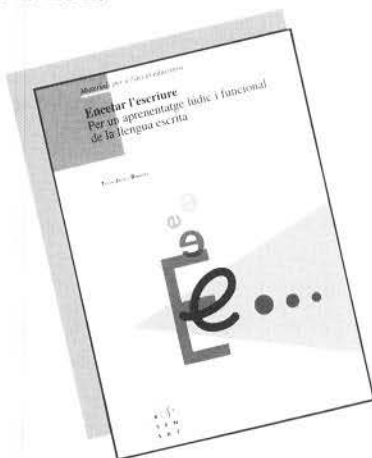
NOVETAT

- • • *Encetar l'escriure. Per un aprenentatge lúdic i funcional de la llengua escrita*

Tessa Julià i Dinarès

Col·lecció Dossiers Rosa Sensat, 50

PVP: 1.750 PTA.



- • • Aquest llibre explica com es treballa a l'aula i a l'escola el llenguatge escrit, en tant que instrument de comunicació entre les persones, i com ensenyem aquesta habilitat d'una manera distesa, fent viva la idea que tot aprenentatge, per difícil que sigui, pot ser plaent.

Aquest treball va quedar finalista a la XII convocatòria del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1992.

R
S
S
O
E
A
S
N
A
T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80
BBSRS (93) 415 67 79

Distribució: Triangle S.L.
C/ de Lepanto, 135-137
08013 BARCELONA
Tel. (93) 265 18 21
Fax (93) 265 15 94

20 anys
200 números

P E R S P E C T I V A E S C O L A R

**Amb el núm. 200
tanquem la celebració dels 20 anys**

**El desembre rebreu:
3 revistes i 1 disquet**

- 1 Perspectiva Escolar: L'educació del futur
- 1 Perspectiva Escolar: Índex 101-200
- 1 Perspectiva Ambiental, núm. 5
- 1 Disquet: Índex 101-200

El desembre ja en fem 21!



I CONGRÉS DE LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

8, 9 I 10 DE FEBRER DE 1996
PALAU DE CONGRESSOS
BARCELONA

JORNADES FINALS

PROGRAMA:

- 8 de febrer 19 h. Acte inaugural. Conferència "L'educació del futur".
- 9-10 de febrer Debats i sessions de treball sobre el document del Congrés.
- 10 de febrer 18 h. Cloenda del Congrés.

TAULES DE TREBALL SOBRE EL DOCUMENT:

1. Comunitat educativa
2. Centre educatiu
3. Sistema educatiu
4. Societat
5. Renovació Pedagògica

INSCRIPCIÓ: 12.000 ptes

DURANT TOTS ELS DIES: Mostra de les 400 experiències presentades al Congrés.

INFORMACIÓ: Secretaria del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica
Còrsega, 271, 3r 2a. -08008 Barcelona- • Telèfon 93.2187887 • Fax 93.4153680

