



Publicació  
de Rosa Sensat

octubre 2003

# PERSPECTIVA ESCOLAR 278

## Poesia, repensar la quotidianitat

Sobre l'ús de les metàfores

La coordinació primària-secundària  
a Sarrià-Sant Gervasi

Gaudir del plaer de descobrir

Aventura medieval

Com poden els mestres ajudar-se  
entre ells?

Giulia

Nil



Octubre 2003

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 2 7 8

**Edició i Administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373  
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona  
E-mail: [pescolar@rosasensat.org](mailto:pescolar@rosasensat.org)  
<http://rosasensat.org/pescolar>

**Consell de Redacció:**

Josep Callís, Antoni Domènech,  
Dolors Freixenet, Quim Làzaro, Marta Mata,  
Elena Noguera, Joan Pagès,  
Antoni Poch, Maria Torres

**Directora:**

Carme Tomàs

**Directora adjunta:**

Mercè Comas

**Secretària de Redacció:**

Carme Suaz.

**Disseny gràfic:**

Vilaseca/Altarriba

**Coberta:**

Jordi Lascorz

**Composició i muntatge:**

Núria Hortal, Inge Trowsky

**Dibuixos:**

Werner Thöni

**Fotòlits:**

SerGraDi, S. L.

**Impressió:**

Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

Preu soci: 43,25 euros. Preu no soci: 48,05 euros.  
P.V.P. 5,35 euros.

**Editorial:**

Serveis educatius. 1

**Monogràfic:**

***Poesia, repensar la quotidianitat.***

Cal una poesia específica per a infants? 2

*Miquel DescLOT*

Poesia al parvulari: del soliloqui a la comunicació. *Josepa Gómez* 15

Les activitats poètiques a l'escola segons un grup de noies i nois de primària.

*Àngels Prat* 22

Lliçons de poesia per a nens i nenes

inquiets. *Luis García Montero* 29

Interpretació dels poetes.

*Joan Descals* 36

Poesia Visual a Internet. *Eulàlia Bosch* 42

Bibliografia complementària.

*Biblioteca Rosa Sensat* 49

**Escola:**

***Organització escolar.***

Sobre l'ús de les metàfores. *Jaume Cela* 53

***Coordinació d'escoles.***

La coordinació primària-secundària a Sarrià-Sant Gervasi. *Josep Padró* 56

***Recerca.***

Gaudir del plaer de descobrir. *Manuel*

*Belmonte, Núria Tomás, Sara Llaberia*

*i Maria Martín* 60

***Ciències socials.***

Aventura medieval. *Pilar García* 71

***Equip de mestres.***

Com poden els mestres ajudar-se entre ells?

La col·laboració com a base per al canvi.

*Ferran Carreras* 75

**Mirades:**

Elogi de l'adolescència. *Jaume Cela* 85

**Novetats:**

Un conte itinerari cap al Fòrum.

*M. Josep Udina* 86

«El Brogit de la Indústria», un CD

interactiu adreçat a l'ESO. *Josep Padró* 88

Altres novetats bibliogràfiques. 90

**Cartellera.**

92

R  
S E N  
S A T

Amb el suport de:





## Serveis educatius

Les escoles, els mestres i el professorat de secundària havíem desitjat i demanat durant molt de temps, temps grisos per a la nostra escola, ajudes per a la nostra feina. Ajudes en formació: actualització de coneixements (tan canviants en una ciència en construcció permanent), en plantejaments psicopedagògics (canviants també al compàs de la recerca educativa, des dels àmbits de la psicologia, o de la pedagogia: noves maneres d'entendre l'ensenyament-aprenentatge, la construcció del coneixement, l'autoregulació i l'avaluació dels aprenentatges), els nous enfocaments didàctics (la didàctica, com a àrea de coneixement, just estava naixent).

I també ajudes en recursos: les nostres escoles estaven faltades de tot, o quasi tot: biblioteques escolars, materials per als tallers de plàstica o per a les aules de música, instruments per als laboratoris de ciències... I no diguem de materials audiovisuals: fer-se amb una pel·lícula i un projector de cinema era quasi una heroïcitat; però tampoc abundaven els projectors de diapositives, ni les bones seleccions d'imatges. Els que ens havíem basquejat, teníem unes modestes col·leccions de gravats...

Sabíem de les limitacions pressupostàries, i vèiem clara una solució: compartir. Compartir perquè també coneixíem o intuïem la riquesa del treball compartit; cada un de nosaltres tenia coses a dir, a deixar..., la creativitat d'uns estimulava la dels altres.

Més tard varen arribar els reis; havien llegit les nostres cartes. Nous horitzons feien esperar millors temps per a l'escola. Vàrem veure aparèixer uns primers Camps d'Aprenentatge, amb una especificitat clara segons el territori en què s'instal·laren, i als quals tant devem per a la construcció d'una escola arrelada al medi; els centres de recursos pedagògics que, a poc a poc, han anat cobrint el sistema escolar de tot el territori, en col·laboració, en alguns casos, amb les administracions locals.

També hem assistit al desenvolupament dels EAP, els CREDA, els centres de recursos de ciències, de llengües estrangeres...

No cal dir com tots aquests serveis, que tenen com a objectiu ajudar els centres educatius i el professorat en la seva feina, han anat sofrint els enfocaments, els avatars i les adaptacions que en cada època l'Administració educativa ha considerat, des de la seva responsabilitat i competència, que calia. Unes vegades ens en hem felicitat i d'altres els hem lamentat.

Ara, aquests dies preelectorals, estem llegint i escoltant les prioritats i propostes dels diversos grups que aspiren a governar el sistema escolar en el marc de l'educació a Catalunya.

Des d'aquí els voldríem plantejar, tot preguntant nos: Què s'hauria de revisar d'aquesta xarxa de serveis educatius per tal de donar una eficaç ajuda a les necessitats de l'escola d'avui i de demà?

El model actual està prou adaptat a les necessitats de la diversitat territorial catalana? La constel·lació de serveis educatius en el seu conjunt, respon a les problemàtiques escolars emergents, provocades per la gran diversitat d'històries de vida, d'experiència, de llengua, dels alumnes de Catalunya i de les seves famílies?

Raons sociològiques i tecnològiques estan provocant canvis i demanant una escola diferent. I una escola diferent necessita, potser més que mai, d'uns serveis educatius a l'alçada de l'escola de qualitat que volem.

2 Poesia, repensar la quotidianitat

*Miquel Desclot, poeta i escriptor, que va guanyar el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil l'any 2002, fa un recorregut sobre la tradició oral de la literatura poètica i resalta la receptivitat de l'infant per al llenguatge poètic. «...encara que ens hagi tocat viure un temps desverbalitzant com el nostre, o justament per això, mai no és tard per posar-se a treballar en el sentit de crear una literatura poètica per a infants, rica, variada i de qualitat.»*

## Cal una poesia específica per a infants?\*

**Miquel Desclot**

I

Estava per dir, endut per l'entusiasme, que la poesia és la primera art amb què es relaciona l'infant. En rigor de veritat, però, haig de dir que fins ahir mateix la poesia *era*, juntament amb la música, la primera art amb què es relacionava l'infant. Ja abans de parlar, fins i tot abans de saber distingir les imatges, els nadons han sentit durant segles les cançons de bressol que els cantaven les mares, les àvies o les dides. De dies, aquells mateixos infants esdentegats, arraulits en alguna falda acollidora, s'enriolaven amb les cantarelles de múltiples jocs i moixaines tradicionals, que els avis prodigaven amb una saviesa ancestral. Amb els primers balbucejos arribaven les primeres cançons per als seus llavis maldestres, i amb els primers jocs, les primeres cantarelles per ritmar les seves activitats de cadell. La cançó tradicional ofería opcions per a totes les circumstàncies –amb una qualitat poètica i musical per a tots els gustos i per a tots els malgustos, és clar–, de tal manera que l'adolescent arribava a adult sense perdre el contacte quotidià amb el llenguatge ritmat de la cançó (Joan Amades,

\* Aquest article es va publicar, en part, a la revista *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 157 (febrer 2003). Per a *Perspectiva Escolar* l'autor ha revisat l'article i ha ampliat l'apartat que fa referència a la tradició catalana.



ben entrat el segle vint, encara va recollir centenars de cançons a les quadres de les fàbriques de la vora del riu Ripoll, a quatre passes de la capital).

Però tot això, ja dic, passava fins fa quatre dies. Els canvis socioeconòmics de la nostra societat occidental moderna han tallat de soca-rel aquella via de comunicació a través de les formes més elementals del llenguatge poètic. Malgrat tot, les guarderies, els parvularis i les escoles s'han basquejat, amb molt bon sentit, a conservar el que han pogut d'aquell llegat tradicional que familiaritzava el nen amb la poesia oral. Però la veritat és que un cop s'allunyen de les aules dels caganers, la mainada actual van perdent gradualment tota vinculació amb aquell llenguatge que han tastat durant un període tan breu, perquè la tradició oral ja s'ha estroncat per a la resta de la vida humana occidental. Ni a l'escola ni fora de l'escola troben cap equivalent que pugui substituir la funció d'aquelles cançons dels nostres avis. Quan, d'adolescents, tindran edat per poder gaudir de la tradició escrita de Verdager, de Carner, de Sagarra o de Foix, el llenguatge poètic ja serà per a ells si fa no fa una curiositat de museu equiparable a l'esperanto o a l'escriptura cuneïforme.

Tot això no obstant, els infants són de natural ben receptius al llenguatge poètic (la meua experiència, amb els meus fills o amb la mainada de les escoles per als quals, de tant en tant, recito poesia, em permet de certificar-ho). El problema està a com alimentar aquesta receptivitat, perquè el cas és que entre *Plou i fa sol* i *Sol, i de dol* s'obre un abisme massa ample per travessar-lo d'un salt. Alguns mestres han fet el lloable esforç de recollir poemes esparsos o estrofes esparses de «poesia adulta» que les criatures poguessin comprendre, però ja s'endevina que això no pot ser res més que un pedaç provisional. El problema central està, en definitiva, en el fet que no existeix entre nosaltres una literatura poètica per a infants. A diferència del que ocorre a les vores del nostre racional Mediterrani, als països nòrdics els poetes troben d'allò més natural d'adreçar-se de tant en tant a les criatures. El cas de la poesia anglesa és, sens dubte, el més conegut: des de Robert L. Stevenson i Lewis Carroll fins a Ted Hugues, passant per Walter de la Mare o T. S. Eliot, per no parlar d'autors menys coneguts enllà dels països anglosaxons com Edward Lear o A. A. Milne, els infants de llengua anglesa tenen un corpus poètic on triar i remenar, on divertir-se i jugar, on somriure i encantar-se. Al seu torn,

4 Poesia, repensar la quotidianitat

els nens de llengua alemanya disposen de versos de primeres plomes com Christian Morgenstern, Frank Wedekind, Bertolt Brecht o Hans Magnus Enzensberger. Entre nosaltres, en canvi, les úniques primeres plomes que ens han deixat versos per a la mainada, com Carner, Manent o Martí i Pol, no aconsegueixen de sumar, entre tots, ni una fugaç setantena de brevíssims poemets.

Els poetes ens quedem sovint ingènuaament astorats de la creixent manca de lectors per al nostre gènere, però la veritat és que tampoc no fem gaire res per contribuir a l'educació poètica dels que amb els anys podrien esdevenir bons lectors de poesia. I aquesta és una feina que només poden emprendre els poetes, no pas els mestres de bona voluntat o les tietes entusiastes, perquè en definitiva es tracta d'oferir als infants poesia de la mateixa qualitat almenys que la poesia que s'ofereix als adults. I encara gosaria afegir-hi que aquesta és una feina urgent: en una societat com la nostra, on s'ha volgut oblidar que una paraula val més que mil imatges, la tasca de recuperar la sensibilitat per allò que des dels fonaments ens fa persones humanes no és cap bagatel·la. Així, doncs, per més que, en efecte, sembli mentida, a la nostra «república» els poetes encara poden ser un punt –tan petit com es vulgui– de referència comunitari; ja he dit que els poetes ens lamentem de la manca de lectors, però a l'hora d'escriure sembla que ho fem sobretot per guanyar les simpaties de tal crític influent, per aspirar a un substanciós premi municipal o perquè tal professor ens inviti en un seminari a la universitat o ens inclogui al seu manual d'història de la literatura. Solem dir que els lectors ens ignoren, però caldria veure si no és també perquè massa sovint nosaltres els hem ignorat primer a ells. Sembla que els poetes no vulguem comprendre que «la bona gent» per a la qual deia Espriu que escrivia inclou algú més que els quatre professors de literatura que encara prediquen en el desert. En aquests temps que ens han tocat, en què tanta falta ens fa la paraula, per dialogar i per estimar, aquest descuit pren un aire d'autèntica immoralitat, de veritable incivisme.

Des de ben petits, com deia, els futurs adults tenen una orella finís-sima per a la poesia. Saber aprofitar aquesta potencialitat inicial no demana gaires pedanteries pedagògiques ni estudiades receptes didàctiques. L'únic que de debò cal és trobar la poesia que pugui ressonar en aquestes orelles i deixar-hi empremta (i, no cal dir, uns mestres –i uns pares– que no s'hi interposin com un obstacle insalvable).





Infants fent conversa (Escola Nabi).

II

Però, on hem d'anar a buscar aquesta poesia? ¿No la trobaríem en una selecció de les obres de Verdaguer, de Maragall, de Carner, de Sagarra o de Salvat-Papasseit? La veritat és que sí que la hi trobaríem: *La vaca cega* o *En Joan de l'Ós* les podem compartir perfectament adults i infants. Però la major part de l'obra d'aquests clàssics no és compartible de la mateixa manera que aquests poemes d'abast universal; no pas perquè els infants siguin beneïts, que no ho són pas més que els adults, sinó perquè la poesia en qüestió apel·la sovint a una experiència lingüística, cultural i vital que els infants encara no han tingut temps d'adquirir. Es tracta, doncs, d'una diferència de grau d'experiència, no pas de cap diferència estètica: mentre no els demani una complicitat impossible per a la seva experiència, els infants poden assaborir un poema del més sofisticat dels poetes. La relació de l'infant amb la poesia, doncs, és exactament la mateixa que hi pugui tenir l'adult. I, per tant, la poesia per a infants és exactament el mateix que la poesia per a adults, amb l'única limitació damunt dita: que no pot apel·lar de manera essencial a una experiència que els infants no han tingut temps material d'assolir. La poesia per a infants, doncs,

6 Poesia, repensar la quotidianitat

no hauria de fer res més que ampliar el camp de la poesia compartible entre adults i infants. I l'única diferència entre el poeta que escriu per a infants i el Joan Maragall que escrivia *La vaca cega* és que el primer és conscient que està treballant per aconseguir una poesia compartible, com de ben segur no ho era –ni tenia per què ser-ho– Maragall.

Ara bé: ¿existeix realment una poesia per a infants? Doncs sí. Encara que entre nosaltres estigui molt escassament representat, és ben evident que al món hi ha un gènere poètic específicament adreçat als infants i clarament nascut per adoptar la funció de la perduda poesia d'herència oral. Diguem-ne, doncs, «poesia infantil» (entre parèntesis: em nego a afegir-hi «juvenil», perquè crec fermament que l'anomenada literatura juvenil és, amb poquíssimes excepcions que no fan més que confirmar la regla, una fal·làcia maquinada per la insaciable indústria editorial). Poesia infantil, doncs, no seria la poesia escrita pels nens, sinó aquella poesia que és escrita per als nens. I és, per tant, obra d'escriptors professionals, tant si són «especialitzats» en literatura infantil com si són escriptors sense adjectiu que també escriuen per a nens. És, per tant, un gènere poètic com qualsevol altre, amb la mateixa dignitat i la mateixa necessitat de rigor. Que una obra d'aquest gènere sigui una peça mestra o un rave depèn exclusivament de l'autor. El fet que uns quants escriptors mediocres, que han fracassat en la literatura adulta, es refugiïn de tant en tant en la literatura infantil, amb resultats tan insatisfactoris com en els seus fracassos en adults, no hauria d'enterbolir mai la dignitat que el gènere es mereix.

Segonament, caldria matisar l'abast del terme «poesia» en aquest gènere. Perquè si en la literatura per a adults, la paraula «poesia» equival pràcticament al concepte de poesia lírica, en la literatura per a nens la poesia lírica té un paper més aviat secundari, i allò que més hi compta és l'aspecte lúdic, plaent, és a dir el joc, al costat d'un aspecte més «utilitari» que comentarem més endavant. En definitiva, doncs, la poesia infantil respon perfectament a les característiques bàsiques, *dulce et utile*, que ja Horaci discernia per a la poesia sense adjectius. Per tant, podem dir, una mica pedestrement, que poesia infantil és un gènere literari en vers per a ús de les criatures. Del qual exclourem, això sí, tots aquells textos que són en vers només per raons mnemotècniques, didàctiques (en l'ensenyament clàssic, moltes coses s'aprenien de memòria gràcies a aquest subterfugi). La poesia infantil és un gènere artístic com qualsevol altre, i doncs com en qualsevol



altre gènere poètic el grau de «predicació» que conté depèn exclusivament de la passió predicadora de cada autor, i el fet que aquesta predicació sigui un element perfectament cohesionat amb la resta de facetes de l'obra, sense sutures, és també una qüestió que depèn només de la perícia de l'autor: en principi, imaginació creadora i voluntat didàctica no tenen per què estar renyides, si bé tothom sap els perills que comporta aquesta mena de matrimoni explosiu.

En principi, doncs, ens abstindrem pràcticament de considerar les «faules» com a poesia infantil pròpiament dita. Encara que, un cop establert el concepte modern de «poesia infantil», no ens costarà gaire d'admetre aquelles que mereixin el nom de poesia (que, fet i fet, ens adonarem que no són pas tantes com podria semblar) en un dels calaixets del gènere.

Aturem-nos ara un moment en l'aspecte utilitari de la poesia infantil a què al·ludia fa un moment. Els parvulistes necessiten la poesia infantil en molts moments per fixar idees (cançons de dret infantil, per exemple), però això no passa de ser encara un ús mercenari de la poesia. Des del punt de vista utilitari de l'educació, la poesia infantil ens pot servir per a usos molt més nobles, des de l'educació de la memòria o l'educació de l'oïda musical fins a l'estimulació de les facultats menys racionals de la ment humana (la imaginació, l'absurd, el gratuït), passant per l'educació del sentit de l'humor o la familiarització amb els múltiples recursos expressius de la llengua. Els parvulistes disposen del cabal popular tradicional, és clar, però, com dèiem, en necessiten més per suplir justament la desconexió final de la tradició oral, i els seus esforços per trobar fragments d'autors «per a adults» que els ajudin no sempre donen el fruit que ells voldrien.

### III

Com el conte infantil, també la poesia per a nens té un origen popular molt clar, netament lligat a la cançó. Per a les criatures, la tradició ens ha llegat una colla de cançons que semblen d'ús específic dels infants, un sac d'endevinalles, un grapat d'embarbussaments, un seguit de fórmules de joc, cançons màgiques, eliminatives, etc. Tot plegat constitueix un panorama força variat, i si no és terriblement abundós, és almenys un punt de partida prou definit i ample perquè els

8 Poesia, repensar la quotidianitat

escriptors hi puguin poar per escriure poesia infantil lligada per fils més o menys tènues o gruixuts a la tradició.

Aquesta tradició no sols ens ha llegat una sèrie de gèneres, com vèiem més amunt, sinó també una manera de fer que els hipotètics escriptors interessats en el gènere farien bé d'examinar: la invenció de paraules (ja siguin amb un contingut semàntic identificable o amb un senzill contingut fonètic, com un antic conjur), els innumbrables jocs amb la llengua (de tipus fonètic, sintàctic o semàntic), els ritmes i els metres, les incursions en el terreny de l'absurd i el gratuït, habitualment vedat a la tradició escrita d'herència racionalista.

Una panoràmica de tot aquest material ens la forniria una ullada atenta a qualsevol recull literari d'aquest apartat del folklore. En català, en particular, el conegut *Cançoner* de Joan Amades (en castellà, i amb incursionetes a d'altres llengües peninsulars, hi ha *La voz de los niños*, de Gabriel Celaya, com a primera aproximació general).

Ajustant-nos a l'Amades, n'hi hauria prou de repassar els primers apartats del seu cançoner, potser amb l'exclusió del primer, les cançons de bressol, que òbviament no són cançons per a ús dels nens, sinó per a ús dels seus soferts progenitors, tot i que les paraules sí que van destinades als infants de bolquers, que qui sap fins a quin punt les poden comprendre i assimilar.

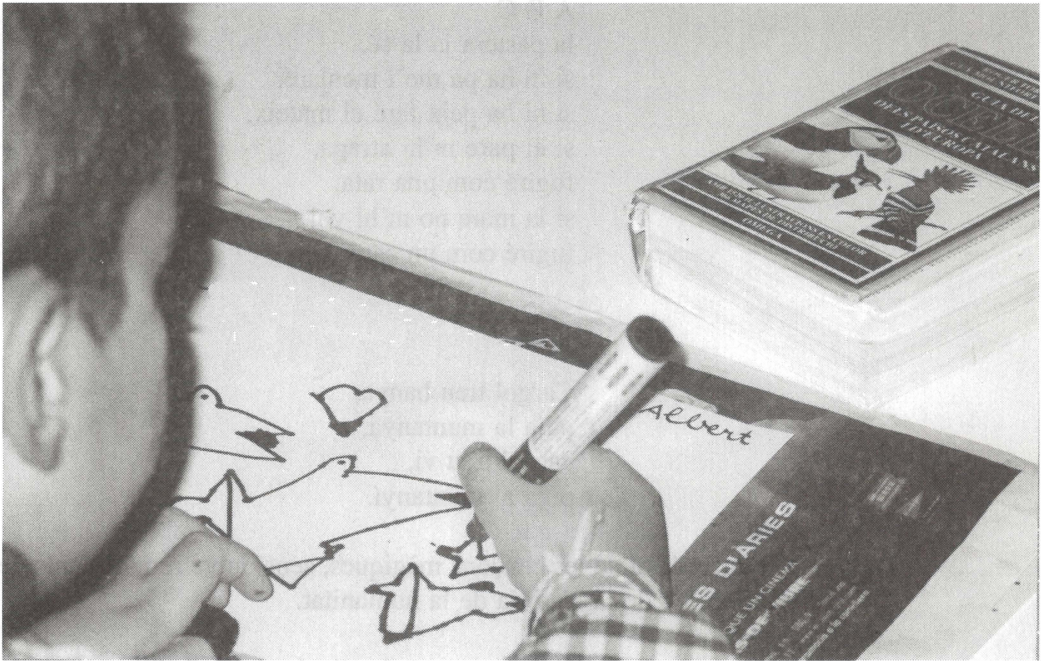
El segon està dedicat a les moixaines infantils, de les quals em permeto de donar una breu mostra:

Arri arri tatanet,  
que anirem a Sant Benet,  
comprarem un pollastret  
per dinar, per sopar,  
per la Clara no n'hi haurà.

\*

Violet Sant Pere,  
Violet Sant Pau,  
la caputxa us queia,  
la caputxa us cau.





Infant dibuixant (Escola Nabí).

\*

Mà morta,  
 pica la porta,  
 baixa a obrir,  
 pega't aquí.

El tercer està consagrat a les que Amades anomena cançons d'infants, perquè són aquelles cançons sense aplicació concreta, però d'ús exclusiu de la infantesa. Per exemple:

Nyigo nyigo nyigo  
 calces de paper,  
 totes les musiques  
 van pel meu carrer.

\*

10 Poesia, repensar la quotidianitat

A B C,  
la pastera ja la sé,  
si hi ha pa me'l menjaré,  
si hi ha peix faré el mateix,  
si el pare m'hi atrapa,  
fugiré com una rata,  
si la mare no m'hi vol,  
fugiré com un cargol.

\*

Cargol treu banya,  
puja la muntanya,  
cargol treu vi,  
puja al muntanyí.

El quart és el de les cançons màgiques, sens dubte reminiscents de l'estadi mític de la història de la humanitat.

El cinquè és el de les cançons infantils de tasca, dedicat a tasques infantils que, naturalment, no tenen res a veure amb les cançons de treball.

El sisè el dedica a les cançons de dret infantil.

El setè, a les cançons de ball rodó.

El vuitè, a les cançons eliminatives, de les quals en recordo algunes:

Poma madona,  
maixum macau,  
xinxota barrota,  
castell bimbau,  
un, dos, tres,  
pany i clau.

\*

Una rata hi ha al terrat  
que té el cul arromangat,  
de color de xocolata,  
un, dos, tres, quatre.

\*

Dalt del cotxe n'hi ha una nina  
qu'en repica els cascavells,  
trenta quaranta,  
l'ametlla amarganta,  
pinyol madur,  
vés-te'n tu;  
si tu te'n vas  
nero nero nero;  
si tu te'n vas  
nero nero nas.

\*

Uni dori teri coteri,  
mata la veri  
veri viron.  
Compta'ls bé que tots hi són.

El novè és per als versos que s'usaven en els jocs.

I, a continuació, ja vénen els apartats més generals, entre els quals es poden trobar, per descomptat, moltes cançons també usades pels nens, especialment en els de cançons carnestoltesques i corrandes. Entre aquestes darreres, rescatades de l'oblit a què les condemna la seva mateixa naturalesa improvisatòria, n'hi ha de ben característiques:

Al matí menjo pa i ceba,  
a la tarda ceba i pa,  
i a la nit, a falta d'altre,  
ceba i pa hauré de menjar.

\*



12 Poesia, repensar la quotidianitat

A Figueres tots són lladres,  
a Llers fins el pagès,  
a Terrades de vegades,  
a Sant Llorenç els carrers plens,  
i a Lledó fins el rector.

També dins el volum «Costums i creences» hi trobaríem formes de poesia oral que sens dubte també feien servir la mainada. Per exemple, les cançons d'encantament o les endevinalles. Entre aquestes darreres, hi ha primitives formes de veritable poesia figurativa i metafòrica:

Sóc un instrument de corda  
que fa riure i fa plorar,  
com que en tinc una de sola  
la canalla em sap tocar. Campana

\*

Una cosa que no és cosa  
i per tot el món es posa. Claror o Foscior

\*

Una vella arrugadeta  
que al cul porta una estaqueta. Pansa

\*

De vi és plena la bóta,  
no n'han tret,  
no n'ha eixit,  
i no en queda una gota. Vinagre

En suma, doncs, disposem d'un aplec de material més que considerable, que no tan sols constitueix per ell mateix un gran corpus de poesia infantil, sinó també una font inexhaurible d'inspiració per a una poesia infantil moderna.

#### IV

Amb l'eclosió del Romanticisme, l'interès culte per la tradició oral i pel món de la infantesa va estimular, d'una banda, la recollida científica de tot el material de transmissió oral per a la seva conservació i estudi, i d'una altra, el desig d'ampliar aquell univers seductor amb una producció nova que en fos la continuació. A primers del segle dinou, la primera tendència va donar el seu fruit més celebrat en la col·lecció de rondalles alemanyes dels germans Grimm, i la segona en l'obra literària del danès Andersen, que hem de considerar com el bateig estel·lar de la literatura infantil. Tots dos exemples, encara que amb retard, perfectament coneguts i secundats entre nosaltres. Però, mentrestant, també la poesia havia desvetllat les mateixes dues tendències: els alemanys Achim von Arnim i Clemens Brentano publicaven, també a primers del segle dinou, el gran recull de poesia tradicional, més o menys reelaborat a la romàntica, *Des Knaben Wunderhorn*, i, seguint el seu exemple, les altres cultures europees van començar a fer el mateix (l'anglesa, una literatura més excèntrica, fins i tot s'havia avançat a l'alemanya). Nosaltres, en aquest remot cul de món europeu, amb el retard amb què ens va arribar el Romanticisme, vam haver d'esperar una mica més: els nostres cançoners més significatius daten quasi tots de la primera meitat del segle vint.

Així com Christian Andersen, doncs, va crear per al seu ús (i doncs per al de tothom) una forma de conte que derivava de la rondalla popular, però que ja era un gènere autònom, perfectament personal i peculiar, la poesia popular demanava també el seu messies que la transcendís. Potser l'honorable títol se'l mereixeria l'anglès Edward Lear, que l'any 1846 publicava *The Book of Nonsense*, primera mostra de la seva assumpció de les *nursery rhymes* com a estímul d'una poesia infantil nova i personal. El mal és que, si la poesia ja és difícil de traduir per ella mateixa, la poesia per a nens, tan plena de jocs lingüístics i musicals, encara ho és més. De manera que, a diferència del que havia passat amb les rondalles d'Andersen, que de seguida van començar a circular per tot el món, les poesies d'Edward Lear es van haver de quedar recloses als països de parla anglesa. Només modernament, quan el coneixement de l'anglès s'ha anat generalitzant, Lear ha començat a traspasar fronteres (Gianni Rodari, a la seva ja clàssica *Gramàtica de la fantasia*, dedicava tot un capítol a l'escrip-

14 Poesia, repensar la quotidianitat

tura de limericks a la manera de Lear) i a estimular escriptors d'altres àrees lingüístiques.

L'obra de Lear es va reforçar aviat amb l'aportació del genial Lewis Carroll, que va incorporar a les seves dues *Alicies*, i d'altres títols seus, algunes poesies inoblidables, que van fer una carrera internacional gràcies al conte que les embolcallava i les transportava.

El gènere de la poesia infantil, com a gènere literari escrit, és doncs de naixement molt proper, i d'història molt curta. Tant, que es pot ben dir que moltes cultures europees, com la nostra, tot just l'estrenen. D'altres, en canvi, com les escandinaves, o les eslaves, s'han enriquit quasi tant com les anglosaxones. A l'altre costat de la balança, la majoria de literatures romàniques estan comparativament molt més endarrerides.

Naturalment, encara que ens hagi tocat viure un temps desverbalitzant com el nostre, o justament per això, mai no és tard per posar-se a treballar en el sentit de crear una literatura poètica per a infants, rica, variada i de qualitat. Tenim un bon cabal tradicional i tenim alguns bons autors que ens han obert el camí. Però fins que les primeres plomes de la nostra poesia no escriguin per a infants amb la mateixa naturalitat i assiduitat amb què escriuen per a adults, encara ens falta un bon tros per córrer.



*L'autora exposa breument la seva rica experiència de treball poètic amb els més petits, «comunicació basada en una mirada feta des del cor, des de la ressonància de la descoberta del món, des de la necessitat del contacte sensible».*

## **Poesia al parvulari: del soliloqui a la comunicació**

Endinsar-se en el món de la poesia significa penetrar en els àmbits de l'espontaneïtat, de la llibertat expressiva, allunyar-se de la lògica convencional buscant les sonoritats de les paraules i les seves polièdriques significacions que llueixen amb llum diferent i nova.

En poesia es magnifica una estranya relació entre el pensament íntim i subjectiu del qui s'expressa i del qui rep el missatge, el qual l'incorpora amarat de les emocions suscitées.

Si aconseguim crear un ambient en el qual l'infant expressi de d'una manera espontània les seves fantasies, els seus sentiments, la seva vida, trobarem el lloc per a la poesia.

L'aparent senzillesa i ingenuïtat de les expressions dels infants ens podria portar a afirmar que la poesia és un dels llenguatges de la infància perquè aquests llenguatges produeixen una comunicació basada en una mirada feta des del cor, des de la ressonància de la descoberta del món, des de la necessitat del contacte sensible.

L'expressió poètica contribueix a una mena d'eixamplament interior i íntim, desenvolupa la riquesa interna i col·labora a crear moments

### **Josepa Gómez i Bruguera**

Mestra de l'Escola Nabí  
Membre del Grup de Treball sobre Desenvolupament Personal i Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

16 Poesia, repensar la quotidianitat

saborosos, privilegiats, perquè les paraules afloren, s'avisen les unes a les altres i es van trenant unes expressions que són improvisacions elaborades, que són assajos magnífics de l'art d'expressar-se poèticament.

La introducció de la poesia a l'escola, ja amb els infants més petits, i la seva creació genuïna, es duu a terme a partir de plantejaments que tenen en compte la capacitat d'expressió que tenen les criatures, la seva capacitat de producció personal i la seva creativitat. És un plantejament que es realitza a través de les veus i dels pensaments dels infants, quan s'ha pogut anar creant un ambient determinat d'atenció i d'escolta, d'intervenció i de pauses, d'ajustos. En aquest context i en aquest plantejament es donarà un flux d'idees que s'aniran descabdellant i creixent, teixint un ordit ric, proper, abastable, intel·ligible.

És l'ambient i el context que va propiciant aquest tipus de plantejament metodològic basat a donar la paraula a l'infant perquè el sabem ric de vivències, d'idees i de propostes.

La base del treball literari a l'escola és la institucionalització de temps i de tècniques que permetin l'expressió lliure i personal. D'aquesta manera, les criatures estimaran més la literatura perquè els haurem permès, els haurem propiciat, de ser agents del fet literari.

Aquest fet literari s'ha de remuntar a la cultura de l'oralitat. La genuïnitat de les primeres paraules ha de tenir un lloc instituït a l'escola. Si és així, els infants entenen ràpidament la relació que hi ha entre el pensament i la paraula, entre el sentiment i la paraula.

Una de les institucionalitzacions recomanades per fer realitat les idees exposades és la de la conversa com a activitat quotidiana. L'activitat de la conversa va més enllà dels objectius i dels aprenentatges lingüístics perquè és una activitat globalitzadora i transversal d'ampli abast en la qual els trets de caràcter afectiu i emocional adquireixen una gran importància. Aquesta importància rau en el fet que, en la mesura que l'infant és actiu en les situacions de comunicació, reforça la percepció que té d'ell mateix, reforça la pròpia imatge i, alhora, reforça els mecanismes d'integració en els grups de comunicació més pròxims (grup-classe) i, en conseqüència, enforteix la qualitat de cohesió del grup humà en què es troba. La



*Infant dient un poema seu (Jocs Florals. Escola Nabí).*

cohesió i la profunditat de les relacions afectives de caràcter positiu fan possible, també, la construcció de coneixement compartit perquè es parteix de situacions vives, de plantejaments i d'interrogants comuns.

En aquest context, el mestre o la mestra és l'adult del grup i en aquesta activitat potencia i emfasitza les aportacions de les criatures: acull, escolta, dóna temps, estructura, reorganitza. Aporta els seus coneixements i representa la cultura adulta. I és responsabilitat seva oferir un bon model lingüístic, com també riquesa de coneixements. Cal vetllar per la qualitat de la formalització de les situacions de comunicació, perquè els infants tenen dret de no quedar-se amb models lingüístics estereotipats, escassos o limitadors, i hem de defugir un llenguatge infantilitzat o barroer.

En aquest plantejament metodològic, ben aviat podrem caminar cap al text lliure. El text lliure és palès des del moment que l'infant ens expressa alguna cosa. No és necessari que sàpiga escriure. Tota persona que coneix el codi de l'escriptura pot transcriure els seus missatges.



18 Poesia, repensar la quotidianitat

Allò que l'infant ha sentit, ha pensat... es pot explicar, es pot escriure, es pot llegir, es pot dibuixar... En certa manera s'efectua el pas extraordinari del soliloqui a la comunicació que pot ser realitzada per mitjà de diversos llenguatges (oral, escrit, plàstic...). El llenguatge és entès no com una imposició de models, sinó que, definitivament, constitueix un instrument d'expressió precisa i alhora d'imaginació.

En aquest clima, en aquesta situació, els resultats poden ser inesperats, creatius..., són esplèndids. Però no ens interessa tant el resultat com el procés. En la poesia veurem ja la intuïció per començar a transgredir la lògica convencional, la pauta, el llenguatge des del punt de vista instrumental, per tenir l'oportunitat d'expressar-se creativament amb una mirada personal i genuïna, trobant i usant els simbolismes i les comparances, jugant amb les suposicions.

*Els cucs de seda  
quan mengen  
fan dibuixos a les fulles.*

Davínia E. 5 anys

*Els fulls quan fem un dibuix maco  
estan contents.  
Quan és de nit es queden sols.  
Quan és de dia no es queden sols  
perquè nosaltres els fem companyia.*

Mariona A. 5 anys

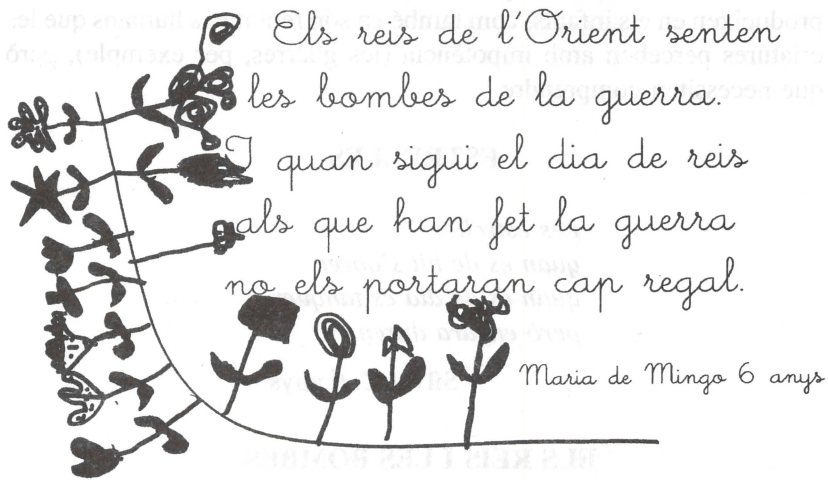
Hom podria pensar que la poesia dels infants està entre la poesia èpica i la poesia lírica pel que comporta de descripció i pel que comporta de subjectivitat.

**FRED**

*Aquesta nit ha fet tant de fred  
que els cotxes estaven glaçats  
i semblaven  
caramels d'anís.*

Àlex R. 5 anys

## ELS REIS I LES BOMBES



Poemes decorats (Escola Nabí).

## TARDOR

*Les fulles cauen  
quan és la tardor  
i volen amb el vent  
com una papallona bonica.*

Àgata Ll. 5 anys

## LA POR

*La por és com si sentíssis un monstre.  
Els ratpenats semblen vampirs.  
Els eriçons punxen.  
Els taurons fan por.  
Les balenes tomben els vaixells  
d'un cop de cua.  
Les piranyes mosseguen.*

Jan A. 5 anys

20 Poesia, repensar la quotidianitat

Els fenòmens naturals (la lluna, la nit, els estels, les tempestes...) són elements recurrents per l'impacte misteriós i emocional que produeixen en els infants, com també en són fenòmens humans que les criatures perceben amb impotència (les guerres, per exemple), però que necessiten comprendre.

**ESTRELLES**

*Les estrelles  
quan és de nit s'obren  
quan és de dia es tanquen  
però encara duren.*

Sílvia C. 6 anys

**ELS REIS I LES BOMBES**

*Els reis de l'Orient  
senten les bombes de la guerra.  
I quan sigui el dia de reis  
als que han fet la guerra  
no els portaran cap regal.*

Maria D. 5 anys

Els infants fan grans esforços per comprendre el món que els envolta. Cal establir situacions propícies perquè siguin capaços de formular els seus esforços de comprensió. El treball poètic els permet l'alliberament de tensions i de domini de la realitat que els sobrepassa, de la mateixa manera que els permet la comprensió de la vida metafòricament.

*El fantasma no fa por.  
Si li treus el llençol  
és un home.*

Marc A. 5 anys

*Amb tota l'aigua de la terra  
no es pot apagar el sol.*

Manel C. 5 anys



*Quan fa boira  
el món s'esborra.*

Martina B. 4 anys

*Avui plou.  
El sol està amagat  
perquè té por de mullar-se  
i que se li apagui la llum.*

Nil M. 5 anys

*La pluja quan toca el terra  
sembla que aplaudeixi.*

Guillem L. 5 anys

Com a cloenda podríem dir, novament, la importància d'iniciar els infants a la poesia a partir de la seva paraula, la importància d'acompanyar-los en el procés de reconeixement que aquesta paraula és significativa, és interessant, és creativa, és poètica i és font de coneixement. La importància, també, del fet que aquesta paraula pot ser escrita, pot ser llegida, pot ser dibuixada, pot trametre's a les altres persones. Aquí radica fonamentalment el gest, potser agosarat, de potenciar la poesia en infants molt petits.

No cal dir que llegim poemes d'autor i d'altres infants més grans de l'escola i que aquest coneixement enriqueix el seu bagatge. Tampoc no cal dir que fem una esplèndida festa dels jocs florals, la qual magnifica l'esforç poètic de l'alumnat de tota l'escola. I, finalment, no cal dir que fem revistes de classe i d'escola que recullen tot aquest treball.

Però sense l'acollida càlida i interessada de la paraula dels petits i l'acompanyament per fer-los conscients de la seva importància, de la seva significació i de la seva bellesa, tota la resta del treball seria debades.

*Aquest article és el resultat d'una conversa sobre poesia amb un grup de noies i nois de 6è de primària. S'hi repassen les activitats més habituals que es fan a l'escola relacionades amb llegir i escriure poesia i es mostren les opinions d'aquest grup sobre el tema. L'objectiu és presentar el diàleg com una eina d'ensenyament aprenentatge que, aplicat a la pràctica de cadascú, es pot convertir en un bon instrument d'anàlisi i d'intervenció educativa.*

## Les activitats poètiques a l'escola segons un grup de noies i nois de primària

**Àngels Prat  
i Pla**

Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials de la UAB  
Angels.prat@uab.es

En un monogràfic en què diferents persones opinen sobre la poesia, semblava que no hi podia faltar la veu dels alumnes, les noies i els nois, ja que són els destinataris indirectes del contingut d'aquests articles. És per això que presentem un diàleg entre uns mestres i un grup d'alumnes que gira a l'entorn del llenguatge poètic. Anirem tocant diferents temes i ens centrarem sobretot en l'activitat creativa, que fa referència a l'elaboració de pomes.

Aquesta conversa ha tingut lloc just l'última setmana escolar, quan una calor inoportuna, pesada, ha fet que el termòmetre s'enfili fins on no li tocava, una mena de temps que ens fa tenir el pensament més pendent de les vacances que de cap altra cosa. En un dia així, Jaume Cella i jo mateixa decidim parlar amb un petit grup de noies i nois de 6è de l'Escola Pública Bellaterra d'un tema tan complex com ho és la poesia.

Ens arriben al despatx dos nois, l'Àlvaro i en Jorge i quatre noies, Judit, l'Alba, la Magalí i la Marina<sup>1</sup> amb cara d'interrogant perquè no

1. En aquest article no marcarem les intervencions, en el sentit que no indicarem quin noi o quina noia la fa perquè creiem que és irrellevant en aquest context.

els havíem dit quin era el motiu de la convocatòria. Quan els diem que volem parlar de poesia, troben que està bé, que se'n pot parlar. I s'hi posen bé. El tema no els ha espantat. Això és un bon senyal.

Val a dir que teníem un factor a favor nostre que era l'activitat escolar anual de l'Escola Pública Bellaterra, en què a cada noi, a cada noia se li assigna un poema, que al cap d'un temps haurà de recitar al col·lectiu de l'escola. Una activitat que, en aquest moment, la tenien ben fresca. Aquest tema va anar sortint de manera recurrent al llarg de la conversa amb una valoració altament positiva.

**Fora de l'escola, la poesia és necessària?**

Ens interessava conèixer l'opinió d'aquest grup sobre la valoració social de la poesia. En aquest moment en què els recitals tornen a la palestra, en què sembla que la poesia, almenys en unes certes èpoques de l'any i localitats, ocupen discretament carrers, places i estacions de metro, és bo de saber en quina mesura ells són partícips d'aquesta florida. És per això que els demanem en quina situació els sembla que la gent llegeix poesia. «En situacions excepcionals, quan la poesia et serveix per reflexionar», contesta un noi. En certa manera, creiem que aquest noi volia dir que era d'utilitat quan el contingut s'adeia a situacions personals, quan les paraules dels poetes, reflectien situacions, estats d'ànims. Una de les noies no amaga les seves preferències: «Jo ho prefereixo a llegir normal, però m'agrada més el pati». Llegir normal entenem que vol dir llegir textos de qualsevol tipus, especialment literatura.

Els demanem si tenen llibres de poesia a casa. En tenen pocs. I de moment tenen poca necessitat de llegir-ne fora de les tasques escolars. Una noia ens va explicar que un dia va fer una poesia i sabien d'altres de la classe que també en feien, però no semblava que fos una pràctica gaire generalitzada.

Parlant de llegir, arribem a l'escoltar: «Llegir no m'agrada, però com que la poesia m'agrada una mica, prefereixo escoltar que llegir.» A això d'escoltar, tothom s'hi apunta. «Si escoltes, amb l'entonació, ja et fas una idea del que parla», diu una noia. En Jaume els demana si els agrada encara que no ho entenguin gaire. Doncs sí, els agrada

encara que hi hagi paraules que no les entenguin perquè la mateixa entonació els orienta del contingut. Els preguntem si és com escoltar una cançó: «Sí, però és més difícil.» És la màgia de les paraules i el ritme que els sedueix però a la vegada demana una atenció especial per part del receptor. Recitar, escoltar... I és que la poesia és per naturalesa llenguatge parlat. En aquests comentaris es fa evident que aquests joves, abans de convertir-se en poetes, han estat consumidors de llenguatge poètic, prenguin la forma que prenguin: rodolins, cançons, refranys, jocs rimats, i tants i tants d'altres.

### De quins temes poden parlar, les poesies

En aquest punt, les idees que tenen es poden considerar un pèl esbiaixades, en el sentit de parcials. Hi ha un tema recurrent que tots van tocant al llarg de la conversa: «Les poesies parlen de sentiments. Si parles d'un vaixell, parles del sentiment que et produeix aquest vaixell.» «Parla de les sensacions que et produeixen les coses», afegeix un altre. És la seva manera d'explicar el llenguatge figurat que acostumen a utilitzar els poetes. Tot el grup pensa que hi ha temes més poètics que altres, per exemple, els animals, la natura, l'amor, l'odi, els sentiments en general, però es pot parlar de tot. Malgrat això, «parlar d'un armari no té intrínquilis perquè no té res d'especial, no és poètic, sempre és igual», segons un noi. En canvi altres temes donen més de si: «Al mar potser hi ha peixos però pots dir que no», és més suggeridor segons opina una de les noies, que vol dir que un poema ni tan sols ha de reflectir la realitat. «Es pot fer una poesia sobre una rosa?», diu en Jaume, «i sobre una ceba?». Un noi troba que la diferència és abismal: «Una rosa l'olores i fa olor, una ceba, ecs.» «Per tant, diu en Jaume, una poesia ha de ser una cosa bonica?». Hi ha uns quants sí de resposta. «Una ceba és més normal i la rosa et fa la sensació que és més fràgil i s'ha de cuidar.» No en va es llegeixen molts més poemes referits a flors que a hortalisses i potser també els ha vingut a la memòria la relació del príncep i la rosa del llibre *El petit príncep*. En Jaume s'afanya a recitar-los un poema escatològic per fer-los veure que qualsevol tema pot ser objecte poètic, però, a aquest grup, no se'ls pot convèncer així com així. Troben que aquest poema està bé, però no és un tema que considerin adequat. En Jaume continua burxant: «Què en penseu d'aquest poema sobre una rosa» i els recita de memòria: «Dejadla, así es la rosa», però de seguida una de les noies





hi troba la interpretació: «Com més bell és un ésser viu, és quan és ell mateix. La rosa, la canvies i ja no és ella mateixa.» Així de fàcil els ha sortit l'explicació.

### Escriure poesia: com ho fan

«Els demanem que siguin ben sincers i que ens diguin què passa quan a la classe, en dates com Sant Jordi, se'ls proposa escriure un poema. De moment han fet una cara de voler dir: «Ui, no me'n parlis.» Algú deixa anar: «A mi no m'agrada gaire», però en general són discrets en els comentaris. El que sí que fan és queixar-se del moment que sovint trien els mestres perquè no sempre tenen el recolliment que els cal per escriure poesia. Però un cop passat aquest tràngol inicial es posen a la feina. El primer que fan és pensar en un tema que els agradi molt, pensar en un tema que sigui bonic. Ens aclareixen que bonic vol dir que rimi, que el contingut estigui bé. També pensen en alguna cosa que els suggereixi alguns sentiments, per exemple, el mar. Els demanem si observar els motiva, si els inspira. Doncs, no massa. Tenen més present un tipus de poesia que podríem anomenar intimista.

Després ve la tria de les paraules. Ens expliquen que les paraules s'han de triar a consciència perquè puguin reflectir allò que un vol: «Si

estàs enfadat, has de trobar paraules que ho expressin; si estàs alegre hi posaràs “aquest món és meravellós”, el que més s’apropi al que tu penses.» Cada un del grup, hi va fent aportacions i de mica en mica es va configurant la complexitat del llenguatge poètic, que obliga l’autor a un treball molt més intens que si escriuen altres tipologies de text. En aquest sentit, és interessant l’aportació d’una noia: «No pots dir només m’agrada la flor, hi has de reflexionar, has de saber per què, s’ha d’anar més enllà del que és evident, has d’anar més a fons.»

En Jaume els demana quina paraula triarien: «quin dia més bonic, o quin dia més formós», si troben que una és més poètica que l’altra. La majoria del grup es decanta per formós. Demanen a en Jaume que aclareixi què vol transmetre. «Doncs que el dia és bonic i formós», diu. En aquest cas, es decanten per formós, perquè és més desconeguda i perquè «la poesia no pot ser senzilla, ha de fer pensar més». Un altre del grup constata que en poesia es fan servir molts sinònims, i que es tracta de triar sempre la paraula que té un significat més ajustat al context. Així, partim del vocabulari i arribem al contingut. Entenen que ha d’estar una mica amagat, que no pot ser evident. El símil d’una capsula que amaga un objecte a l’interior i que no el trobes fins que no t’has desempallegat dels embolcalls els sembla adequat.

Com que el grup havia manifestat que els agradava escoltar poemes, els demanem si, quan escriuen, tenen en compte el ritme del poema, la música. No va semblar que hi haguessin pensat gaire. Aquest grup no ho tenia en compte.

### **Llegir i interpretar poesia**

En arribar a aquest punt, surt l’experiència, que ja hem comentat abans, del recital de poesia de l’escola. «Aquest recital us ha estat molt útil?», els diem. La resposta és unànime: «Sí», i ho expliquen: «Entres més en el poema, el mires, reflexiones i veus que hi ha moltes més coses de les que hi havies vist abans», «T’imagines el poeta». En aquesta tasca, els familiars els van haver d’ajudar: «A mi em va ajudar la meua mare; hi havia moltes metàfores.» En Jaume ja els havia advertit a l’inici de l’activitat que segurament alguns dels poemes els costarien, però que valia la pena d’intentar-ho. Una noia fa una explicació ben raonable del fet que els poemes siguin obscurs: «El

poeta podria fer un poema que s'entengués, però no ho fa així. Vol que hi reflexionem.» Comenten que fins i tot quan creus que l'has entès, pot ser que no hakis interpretat la idea que havia mogut el poeta a escriure. Un noi diu que a partir de la lectura, «cada persona pot pensar el que vulgui: si estàs enfadat pots entendre que el poeta també ho estava; si estàs alegre, també pots pensar que ho estava el poeta». Un cop els poemes surten de les mans de l'autor, la intepretació és lliure. Aquesta és la seva grandesa. «Als poetes, els agrada que tothom els interpreti de la seva manera», va dir una noia.

Comenten com ho van fer per preparar el recital: «El que més em va costar és intentar que la gent l'entengués, que entengués el que explicava.» La tasca assignada no era fàcil perquè cadascú havia treballat molt de temps en un text i havia d'intentar, en els minuts que dura la lectura, transmetre alguna cosa del poema, contingut, llenguatge, musicalitat... Algú del grup tenia una bona fórmula: «Fas veure que és la veu del poeta.» Però en un cert sentit, i seguint els mateixos raonaments, podríem dir que no feien altra cosa que una reinterpretació, una interpretació personal.

El que no van voler que passés per alt és l'emoció del dia del recital, del moment en què et trobes sol davant del públic i encetes la primera paraula. Però en Jaume té fórmules per tot, i per això, abans de començar els va dir: «Segur que estareu molt nerviosos, però quan dius la primera paraula, ja està.» I efectivament un cop iniciada la lectura, s'anaven tranquil·litzant i els sortia el poema sense cap problema. Un cop acabada la intervenció, una satisfacció immensa.

### **Quan els mestres us encarreguen llegir o escriure poemes, com ho fan?**

El fet que els mestres els triïn els poemes per fer el recital no els desagrada. Hi ha opinions contraposades. De moment, diuen que s'estimarien més triar-los ells mateixos, però de seguida s'adonen dels avantatges de fer-ho el mestre: «El pots anar descobrint.» No estan segurs que, si fessin ells la selecció, el resultat fos millor: «Potser el triaríem curt i seria més difícil que els llargs.» Malgrat tot, si el poguessin triar ells, creuen que milloraria la motivació i potser l'emoció: «El treballaríem amb més ganes.»

■ Pel que fa a l'elaboració de poemes, tenen més queixes. La situació l'explica molt bé un noi del grup quan s'imagina la mestra en el moment d'organitzar la feina: «Vinga, nens, ara farem un poema. Agafeu un full», reclamen que «deixin temps per reflexionar i perquè vinguin ganas de fer el poema, que tinguis ganas que els altres ho sàpiguen, que estiguis en les condicions òptimes per fer-ho»; un altre hi està d'acord: «Que tinguis temps. Potser en aquell moment no tens ganas de fer un poema i en un altre moment, sí. El poema sortiria molt millor».

■ Alguns mestres, per ajudar, per superar els primers moments d'angoixa, la síndrome del full en blanc, proposen temes. Amb això no hi estan en desacord: «Va bé si no tens cap idea.» En canvi, no els agrada tant si els en fan fer un a partir d'un poema d'autor: «No saps quin criteri agafar i acabes copiant-lo.»

■ Aquesta necessitat de temps per pensar un tema i escriure'l topa amb els horaris escolars: no tenen tot el dia de temps per dur a terme una tasca. Les escoles tenen un ritme que en algunes èpoques de l'any pot esdevenir frenètic, que no s'adiu gaire amb la tranquil·litat que reclamen aquests escolars. Ara bé, també reconeixen que, si a l'escola no se'ls demanés aquest tipus d'escriptura, la majoria no elaboraria cap text d'aquesta tipologia.

### ... I per acabar...

Això és el que ha donat de si la conversa amb aquests nois i noies, un diàleg que, malgrat la calor, ha estat tot un plaer. S'han plantejat el tema amb serietat i hi han fet intervencions de gran maduresa. Les idees que han expressat sobre poesia són les que han anat elaborant a partir de les diferents activitats que han dut a terme en els nou anys escolars i, encara que a un altre nivell, són fruit de les experiències personals. En tot cas, el que volem remarcar és l'interès d'un instrument com el diàleg en tasques d'aprenentatge. La funció del mestre és saber interpretar les informacions que se n'obtenen perquè es converteixi també en una eina d'ensenyament.



*Luis García Montero ha escrit el llibre Lliçons de poesia per a nens i nenes inquiets, del qual en reproduïm aquí els dos primers capítols. Són lliçons on l'autor expressa que no hi ha poesia per a nens i nenes i poesia per a adults, sinó que només hi ha una sola poesia.*

## **Lliçons de poesia per a nens i nenes inquiets\***

### **No som tontos**

*Luis García  
Montero*

No començarem aquest llibre fent el tonto. Aquesta és la primera cosa que hem de tenir clara: nosaltres no som tontos. Quan es pensa en un llibre infantil sobre la poesia, tothom espera que comenci a passar per la nostra imaginació una desfilada d'animals, el gatet, el gosset, l'osset, molts animals rimant en diminutiu. Sembla com si els nens poetes haguessin d'estar sempre entre els animals d'una granja, o d'un zoològic, o pensant en el gos del veí.

Un poema! S'ha de fer un poema! I ja hi som, semblen condemnats a imaginar la història d'un cavallet que va veure un aneguet que volava molt alt per sobre d'una grangeta perquè volia avisar una ovelleta que un llopet amb molta ganeta havia baixat de la muntanyeta. I si canviem la granja pel zoo, de seguida veiem una gabieta plena de monetes, un osset que es banya en un bassalet i una foqueta jugant amb una piloteta. Amb tants diminutius ens quedaran els llavis com la trompeta d'un osset formigueret. A vosaltres us agrada menjar formigues? En

\* GARCÍA MONTERO, Luis. *Lliçons de poesia per a nens i nenes inquiets*. Traducció: Joan Margarit i Elisabet Costa. Granada: Ed. Comares, 2000.

30 Poesia, repensar la quotidianitat

lloc de ficar els llavis o el nas en un formiguer, els poetes acostumem a mirar pel forat del pany per veure què passa darrere les portes. Som molt curiosos.

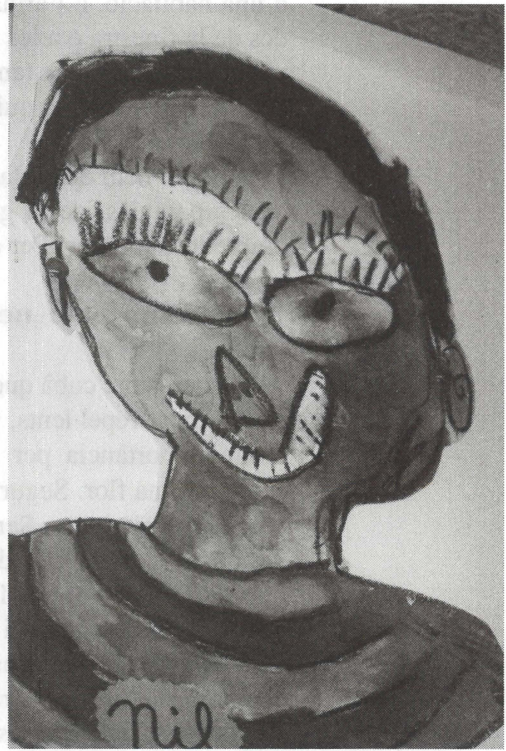
Alguns dels poemes que protagonitza el gos del veí són divertits. De vegades surt corrents per l'escala i espanta la senyora del segon, que sempre està enfadada i té un nas molt gros, un nas que sembla un portaavions, un nas on poden posar-s'hi deu mosques de la mida de deu helicòpters, un nas que es torna molt vermell quan s'enfada amb el gos del veí. La senyora del segon està enganxada al seu nas. Però a la gent no li agrada que els nens poetes escriguin versos a la nàpia immensa de la senyora rondinaire que viu al segon. El gosset del veïnet ha de sortir corrents darrere un gatet, que puja a un arbret i espera fins que se'n va el gosset, i continua esperant fins que per la cantonada del carrer apareix un ratolinet amb un trosset de formatget al morret.

I, és clar, tot això és una tonteria.

Podem canviar els dimiutius pels augmentatius. Podem escriure que el gossot persegueix un gatot i que la ratota porta un formatjot al morrot. Però les coses no canvien gaire i, a més, amb el pes del formatjot el ratolinet no podria córrer bé i cauria abans sota les urpes del gat. Encara que fem servir augmentatius, tot això continua sent una tonteria. Jo crec que la gent es pensa que els nens i els poetes som tontos. Per això tothom espera que escriguem tonteries sobre gossets, aneguets, ossots i llopots.

Posats a escriure històries tontes, a mi m'agraden més les rentadores. Us heu fixat com està de boja una rentadora? Sempre parada, la molt sonada, en un racó de l'habitació... No, això és una broma, una broma, de veritat, ara no vull posar-me a fer rimes fàcils entre racó i habitació o entre nit i mosquit. La rima és important, perquè serveix per cridar l'atenció sobre algunes paraules i per jugar amb la música del vocabulari. Però de tot això, en parlarem més tard, perquè així, de forma aïllada, unir racó amb habitació és una tonteria.

Continuem. Posats a escriure tonteries, us heu fixat com està de boja la rentadora? Mai no ens podem despistar, comença a donar voltes i ens pren tot el que portem a les butxaques: el moneder, els



*Dibuixos autoretrat (Escola Nabí).*

papers amb una adreça o amb un número de telèfon, el carnet de la biblioteca, un xiclet, qualsevol cosa. També es comporta d'una manera molt rara amb les fotografies! I a vegades li agafa per jugar amb els colors i les mides de la roba. En surt vermell el que era blanc i petit el que era gran. Hi fem una camisa blanquíssima, d'aquestes que es porten en els batejos i els casaments, i quan l'estenem ens trobem amb un uniforme d'explorador indi o amb una disfressa de pallaso. De vegades fem uns pantalons acabats de comprar a la rentadora i, de sobte, en surten petitíssims, com si fossin de fa dos hiverns, com si fes un segle que estiguessin amagats al calaix més secret de l'armari. S'ha d'anar amb compte amb l'ull boig de la rentadora perquè, a més d'aigua i espuma, les rentadores solen amagar idees molt perilloses.

Per escriure un poema no és obligatori parlar d'animallets, ni passar el cap de setmana en una granja. La poesia de vegades és al racó

32 Poesia, repensar la quotidianitat

d'una habitació, a l'armari, al mirall del lavabo, al carrer que es veu des de la finestra o a les històries que ens expliquen alguns amics. Un poema pot amagar-se tant a la butxaca de l'amic a qui mai no passa res com a la de l'amic a qui passen moltes coses.

Per això hem de parlar de tants temes: del temps, de la imaginació, de les paraules, de la gent, de les ciutats, del mar. I per això hem d'aprendre a mirar. Per ser poeta, sobretot, s'ha d'aprendre a mirar.

### **Tampoc no som nens gòtics**

Tinc un amic cubà que en diu «nens gòtics» dels nens massa cursis, carrinclons, repel·lents, massa estudiosos, carregosos, que es donen molta importància per utilitzar paraules rares o per emocionar-se davant d'una flor. Segur que deuen haver vist, almenys en fotografia, una església gòtica. Sembla un pastís de nata d'un pastisser grandiloqüent o el caprici d'un infermer maniàtic, dels que van posant injeccions pertot arreu. Les esglésies gòtiques aixequen al cel unes torres plenes d'agulles i filigranes. Posen injeccions fins i tot als núvols. Bé, doncs els nens que posen massa sucre a les paraules i es comporten d'una manera massa estranya, amb molts capricis i rareses, són els «nens gòtics» del meu amic cubà.

Ja està bé ser una miqueta estrany, tenir personalitat i cridar l'atenció. Resulta inevitable posar-se trist en una festa familiar, quan tots semblen tontos d'alegria, com si portessin amagada una metralleta de fer petons i abraçades. Que pesats que es posen els que ens volen fer molts petons! També és lògic que ens vinguin ganes de riure en les situacions més serioses, quan els grans fan cara de satisfacció i comencen a discutir per qüestions de diners o de política. Resulta inevitable ser una miqueta estranys, aguantar-nos la tristor quan els altres són embafadorament feliços i divertir-nos mentre els grans criden per coses que consideren molt serioses. Resulta inevitable, però tampoc no ens hem de passar.

El perill està en la paraula MASSA. Hi ha paraules que són perilloses, i hem d'anar-hi molt amb compte. A la paraula MASSA convé lligar-la molt bé, com si fos un gos capaç de mossegar els veïns. Ningú no ens pren seriosament si som massa dolços, massa ploramiques, massa gemegaires, massa poètics.



El pitjor per a la poesia és ser massa cursi. Això mai. Una cosa és que ens agradi una flor i una de molt diferent és que cada vegada que vegem una flor fem una obra de teatre perquè el públic sàpiga que ens agrada molt. Els nens massa cursis no saben explicar mentides ni veritats. Ningú arriba a creure's una història explicada amb molt cerimonial.

Hi ha gent que posa els ulls en blanc quan sent la paraula poesia. Compte! Molt de compte! Amb els ulls en blanc no es pot veure res. Les mateixes persones que confonen els poemes amb els animalets i els diminutius acostumen a creure que les cursilades són estats d'ànim molt poètics.

Aquestes persones gòtiques i cursis no saben que parlar amb la boca plena és de mala educació. Tenen la boca plena de merenga i deixen anar frases massa dolces, amb adjectius que fan riure molt. Jo crec que tant sucre és un problema que arrosseguen des de la seva infantesa.

Oi que els grans donen molt la llauna? Oi que cada vegada que arriba una visita a casa teva et demanen que facis una gràcia?

—Au, vinga, nen, recita el poema que t'has après de memòria als avis.

—Au, vinga, nena, explica aquell acudit tan graciós, el del Jaimito i la professora.

A les persones gòtiques, als poetes massa cursis que parlen amb la boca plena de merenga, els ha quedat aquesta tonteria i sempre estan fent gràcies per a les visites. Són molt artificials, molt teatrals. Sembla com si els sentiments i les paraules s'haguessin de vestir de diumenge o passejar-se amb cara de mamà acabada de sortir de la perruqueria.

A veure si m'explico. Has vist quins cabells més estranys porta la teva mare quan la pentinen a la perruqueria? Ella es pensa que està molt guapa, perquè va molt arreglada, però és un anunci de perruqueria més que una mare de veritat. I com ens renya si se'ns acut de tocar-li els cabells! Sembla mentida que no s'adoni que està molt més guapa un dia qualsevol, quan se'n va corrents a treballar, sense haver tingut

34 Poesia, repensar la quotidianitat

gairebé temps de pentinar-se. I el teu pare? Oi que sembla una fotografia del teu rebesavi quan es posa una corbata molt seriosa per anar a algun lloc massa solemne?

Els poetes massa cursis utilitzen sempre paraules amb corbata, sentiments que acaben de sortir de la perruqueria. Escriuen per exemple:

Que maca que està la lluna!  
Que maca que està la mar!  
Que maca que està la serra!  
Que maca la meva ciutat!

I tampoc n'hi ha per a tant. No és obligatori parlar amb diminutius, no és obligatori fer poemes sobre animals d'una granja i tampoc no és obligatori que tot sigui molt bonic, boniquíssim, fins al punt que se'n ompli la boca de merenga.

Hi ha persones que confonen la roba amb l'esport. Decideixen jugar al tennis i es compren les millors sabatilles, els mitjons més *pijos*, la samarreta i els pantalons de la marca més coneguda, la raqueta de més prestigi, les pilotes més cares. Entren a la pista com si fossin un pastís, una catedral gòtica plena de filigranes. I després no són capaços de tocar ni una sola vegada la pilota. I passa el mateix amb les persones que confonen la poesia amb les coses boniques, massa boniques.

Un escriptor que es deia Ramón Gómez de la Serna va crear un premi per als nens que trenquessin coses molt, molt cursis. A aquest escriptor, li agradaven les coses una mica cursis, però les massa cursis no. Amb la poesia passa el mateix. Hem d'escriure coses maques, però no massa maques, perquè sonen a mentida.

Farem una llista de coses massa cursis. Coses que no han de confondre's amb la poesia:

1. Un vestit de vellut amb molts llaços. (Els pobres nens o nenes que porten vestits amb molts llaços no s'atreveixen ni a moure's per por que se'ls en desfaci algun.)
2. Unes sabates de xarol molt brillants, però que ens van petites.

(Les coses boniques que fan mal de peus són una cursilada massa cursi.)

3. Aquestes porcellanes que hi ha a les cases en forma de cigne o de dos coloms fent-se un petó amb el bec. (Que nerviosos es posen els pares quan jugues amb una pilota al costat d'aquestes porcellanes!)

4. Els poemes amb diminutius on tot és bonic.

Quan surtis al carrer mira els aparadors de les botigues. Ja veuràs com pots fer una llista molt gran de coses massa cursis.

*El llibre segueix i aborda les següents temàtiques: Aprendre a mirar, Continuem mirant, Ja sabem mirar, Llegir en veu alta, L'hivern, La primavera, L'estiu, La tardor, El temps, Més coses i més temps sobre el temps, Poema sobre el temps, Neix o es fa?, La paraula, Som una conversa, Les paraules compartides, Cançó per fer dormir l'Elisa, L'escriptura, La imaginació, La rima, Llegir un poema i Escriure un poema.*

*L'autor d'aquest article, pedagog i artista plàstic, que expressa a través de tècniques molt diverses la seva interpretació dels poemes, explica el sentit del seu treball i la seva experiència de posar a l'abast de nens i nenes i adolescents el seu procés creatiu.*

## Interpretació dels poetes

*Joan Descals*

Joan Vinyoli, en el seu llibre de poemes *Passeig d'aniversari*, diu:

«Els mots, en veritat, no són sols per entendre'ns pel que signifiquen sinó per descobrir el que, transparents, oculten.» Aquesta és una bona definició de la poesia, però, alhora, de tota mena d'art.

Les imatges, el món de la plàstica, també té almenys dues lectures: allò que els ulls miren n'és una i allò que els ulls veuen n'és una altra.

Aquesta possibilitat doble dels mots i de les imatges –dibuixos, taques de color, grafismes, textures...–, per què no interrelacionar-los? Per què no posar els uns al servei dels altres per complementar-los? En definitiva, per estendre i aprofundir el camp de la poesia i de la plàstica a través de la imaginació, de la fantasia, la nostra capacitat de crear i d'entendre. Establir lligams entre els diversos camps de l'art sol tenir resultats exponencials.

Imaginem-nos un poliedre. En una cara, un poeta hi escriu un poema; en una altra, un pintor el pinta; en una altra, un compositor hi escriu una partitura; en una altra, un ballarí el balla... i així successivament. Però, a més, hi haurà una cara en blanc per a cada un





Sessió feta amb el CEIP La Canonja (Tarragona).

de nosaltres que vulgui prendre part en aquest procés, inacabable, inexhaurible, indefinible, etern, de l'art.

Indefinible, també, com la fantasia i la imaginació.

D'aquesta manera, tots som intèrprets en aquell àmbit de la naturalesa humana que anomenem llibertat.

Llavors, el poliedre esdevé esfera per la possible infinitud de les seves cares.

Podem ser cada vegada més rics, si descobrim les forces internes que mantenen el lligam de les cares del poliedre. La tensió creativa, una mena d'*élan vital* bergsonià, pot ajudar-nos a anar descobrint el procés de l'art sense necessitat de saltar precipicis, oblidant les escoles artístiques, seguint aquella teoria que Raimon Charmet anomena «les vies secretes de la pintura», que ve a dir que la pintura es vesteix

segons la moda, però, en el fons, ens parla de la societat, de la mort i de l'amor, del destí de la persona, de la tragèdia de ser humans, del goig de la creació, de la solidaritat, de la natura, de la llibertat, de la pau... i del dubte constant que ens fa canviar de moda quan els problemes continuen essent gairebé els mateixos de sempre.

Interpretar un poeta des del meu treball planificat és, en primer lloc, llegir la seva obra amb intensitat. En segon lloc, intentar de descobrir aquells elements recurrents que solen ser la base del pensament del poeta —el missatge?— i reconvertir-los en signes plàstics —des de la línia fins al color, passant pels volums. A partir dels elements bàsics del discurs poètic, caldrà construir un altre discurs complementari que doni peu a una temptació, com més apassionada millor, cap a l'exercici de comparació Poesia-Plàstica i descobrir-hi aquells elements comuns, intercanviables que són l'arrel del discurs. Alhora, en ser dos aspectes concrets, el poema i el quadre (o el dibuix o el volum...), l'espectador-intèrpret pot escriure en la seva cara del poliedre la conformitat o disconformitat en el plantejament i, millor encara, amb l'estímul, donar la seva versió del fet. Per exemple, pot escriure un altre text, o un poema sobre el quadre, o fer un altre quadre, o posar-hi música...

Aquest element crític o corrector provinent del veure pot arribar a ser extraordinàriament enriquidor o creatiu; el fet de relacionar, de comparar són, de fet, les línies indispensables de tot progrés material i espiritual. Però el desenvolupament de la sensibilitat, l'aprofundiment en allò que és espiritual, no és només un impuls apassionat sense més, sinó que li cal un bon fonament fet d'exigència, d'atenció; l'ordre i la lògica d'un raonament.

Amb aquests elements podem alhora diferenciar allò que és art d'allò que no ho és, fins i tot, a banda del fet que, personalment, influeixi negativament o positivament la nostra sensibilitat.

Al final de l'estadi de l'apropiació dels elements bàsics del poema i la seva conversió en elements essencials de la plàstica, la primera matèria de la interpretació està a punt per a la creació d'una nova unitat —quadre, dibuix, volum etc.— amb personalitat i independència que tindrà una relació amb els versos sense ser mai ni una il·lustració, ni una traducció, ni una còpia. A més, aquesta relació pot seguir un

procés d'abstracció –tot conservant sempre aquells elements essencials– o d'aplicació sobre diversos mitjans materials que poden anar des de la ceràmica fins als vitralls passant per les pedres o les combinacions volumètriques amb *objets trouvés*, a la manera de Miró.



JOAN DESCALS

Així, sobre els poemes d'Antoni Marí «Un viatge d'hivern», he arribat a fer sis interpretacions diferents al llarg d'un període de quatre anys: el dibuix original, una aquarel·la, una aquarel·la abstracta, una pintura a l'oli, un collage (cartró sobre fullola gravada amb cúter), un *objet trouvé* (material recollit a la platja, desgastat o polit per la mar).<sup>1</sup> O bé amb el poemari *Llavis de terra* de Carles Duarte, les línies bàsiques del dibuix lliurement interpretades són el perfil d'una peça de ceràmica que és decorada amb elements referents al poema. Amb la sèrie *Jardins de «La pluja sobre els Palaus»*, d'Olga Xirinacs, n'he fet quatre interpretacions: dibuix, aquarel·la, i sobre pedres i en vitralls.

A l'hora de presentar aquestes interpretacions als alumnes, tenint en compte que, al costat del text de cada poema penjat a la paret, per poder ser llegit còmodament, hi ha les seves interpretacions formant una unitat, segueixo el procediment següent:

1. Una introducció oral al grup visitant de l'exposició.
2. La resposta, per part de l'alumne, d'una fitxa pedagògica que conté:
  - a) Una part informativa (reproducció del poema, algunes característiques generals del seu sentit, noms, època i característiques del poeta).

1. El 1996, a l'Auditori Pau Casals del Vendrell vam organitzar una *performance* amb un procés que anava dels poemes a la plàstica –i amb les sis versions (la música –un jove compositor, Rafael Aragonés, va musicar-los, i J. Molina, tenor, i Rut Descals, actriu, van recitar-los i cantar-los tot retornant així a la paraula dels poemes).

40 Poesia, repensar la quotidianitat

- b) Una part de vocabulari bàsic del poema significatiu per entendre'n el sentit, que han de buscar al diccionari.
  - c) Un seguit de preguntes, les respostes de les quals condueixen a *entendre* el poema.
3. Un esquema dibuixat del repartiment de l'espai del quadre que conté la meua interpretació.<sup>2</sup>

En aquest repartiment hi ha el sentit dels versos que l'alumne ha d'identificar i escriure després de l'exercici comparatiu Poema-Pintura en un procés de retorn a la paraula des de la forma i el color.

4. La petició a l'alumne perquè ompli la seva cara del poliedre en un acte de llibertat creativa després d'haver fet un exercici comparatiu-reflexiu sobre el binomi poema-pintura (o els diversos elements que componen la interpretació plàstica) i que pot ser un dibuix, un text, pintar una pedra, etc.

Hi ha, en aquest procés, un aspecte a tractar a l'escola abans de la visita a l'exposició, un altre durant la visita i un de posterior—el creatiu— després de la visita que pot ser motiu d'una nova exposició amb els diversos treballs dels alumnes fets com a conseqüència del procés.

Considero que el punt 2 pot ser treballat a l'escola, mentre que l'1 i el 3 han de ser reservats a l'hora de visitar l'exposició davant de les obres plàstiques.

Després de gairebé 25 anys d'exercicis d'aquesta mena amb poemes de Salvador Espriu, Joan Vinyoli, Rosa Fabregat, Pere Gimferrer, Jordi Pàmies, Carles Duarte, Olga Xirinacs, Antoni Marí, Vinyet Panyella... he arribat a les conclusions següents:

1. La poesia, el text poètic, continua sent el millor mitjà de co-
2. La construcció del quadre segueix bàsicament les característiques geomètriques del cubisme —analític i sintètic— amb les tècniques del collage, les ornamentacions modernistes i referències al Renaixement, Tachisme i Expressionisme abstracte.

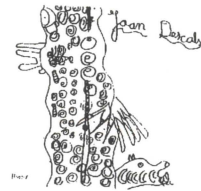


municació i de desvetllament de la fantasia, de la sensibilitat, del pensament estructurat.

2. La relació entre mots, línies i color pot arribar a ser tan profunda com la que s'estableix entre la música i el text.

3. La sensibilitat en general i la poètica en particular a través de la imatge és avui, malgrat l'audiovisualitat imperant, un àmbit pedagògic encara poc treballat per aprofundir en el camp de les idees, de la cultura de les arrels.

Només la poesia pot aconseguir desvetllar amb una força creativa més gran altres aspectes de l'art per la seva extraordinària, rica capacitat d'oferir-nos el lloc ocult on els mots prenen nous significats amb generositat, sense haver de pagar entrada, desafiant el temps que passa, sense fronteres, eternament.



La poesia és una forma d'expressió que busca la comunicació i el desvetllament de la fantasia, de la sensibilitat, del pensament estructurat. La relació entre mots, línies i color pot arribar a ser tan profunda com la que s'estableix entre la música i el text. La sensibilitat en general i la poètica en particular a través de la imatge és avui, malgrat l'audiovisualitat imperant, un àmbit pedagògic encara poc treballat per aprofundir en el camp de les idees, de la cultura de les arrels. Només la poesia pot aconseguir desvetllar amb una força creativa més gran altres aspectes de l'art per la seva extraordinària, rica capacitat d'oferir-nos el lloc ocult on els mots prenen nous significats amb generositat, sense haver de pagar entrada, desafiant el temps que passa, sense fronteres, eternament.



*L'autora comenta en aquest article el programa «Poesia Virtual» d'Educ@lia, que «vol ser un exemple de com les noves tecnologies poden estar al servei de la creativitat i l'aprenentatge. Vol ajudar els estudiants, des de petits, a saber quina mena de vida val la pena de ser descoberta, seguint l'observació que Joan Brossa feia sobre la seva pròpia vida escolar.»*

## Poesia Visual a Internet

**Eulàlia Bosch**

El nostre poeta visual per excel·lència, Joan Brossa, comentant la seva pròpia vida escolar, deia que els mestres sempre li parlaven sobre què li convindria saber per guanyar-se la vida, però que s'havien oblidat de dir-li quina mena de vida valia la pena ser viscuda.

Tot i això, Brossa va treure un gran profit d'aquesta mancança educativa. Va fer de la seva vida un procés ininterromput de recerca, on la poesia va ocupar sempre un lloc central. I no solament això, sinó que va arribar a descobrir que els materials amb els quals es pot fer poesia no són només les paraules i els versos, sinó també el rastre visual que aquestes paraules i aquests versos deixen sobre el paper.

És en l'observació atenta d'aquesta descoberta que va anar prenent forma el programa *Poesia Visual* com a resposta a l'encàrrec que, de la Direcció del Departament de Programes Educatius i Socials de la Fundació «la Caixa», Ramon Espelt i jo havíem rebut d'obrir un espai a Educ@lia dedicat a les arts.

Ben aviat vàrem començar a notar que la poesia no entén d'edats. I així com troba un lloc destacat entre els més distingits amants de la literatura, pot arribar a ser també una eina d'especial vàlua en el moment d'aprendre a llegir i escriure.

Així doncs, encara que el programa va dirigit en primera instància a la comunitat educativa de primària, que té com a objectiu inqüestionable que els nens i les nenes *aprenquin de lletra*, a mesura que l'anàvem creant, ell mateix va anar traspasant totes les constriccions inicials i avui és una proposta oberta a tothom.

Des del començament, Educ@lia ([www.educalia.org](http://www.educalia.org)) s'havia proposat dotar les escoles de materials addicionals que permetessin diversificar i completar aspectes educatius poc presents en el pla d'estudis reglat. *Poesia Visual*, seguint aquesta mateixa voluntat, podia permetre algunes novetats, entre les quals, en aquest article, voldria assenyalar-ne fonamentalment dues: presentar les lletres com a dibuix i com fer dels dibuixos lletres.

### Les lletres com a dibuix

Els nens es mouen lliurement entre els colors i les formes fins que, en un moment ja predeterminat de la seva escolarització, cada traç ha d'anar associant-se a un significat reconeixible per a tothom. És aleshores quan l'expressió plàstica esdevé lentament classe de llengua. Els sil·labaris fan la seva aparició i la còpia i la repetició de models s'imposa fins i tot amb gran naturalitat.

Què pot aportar un programa informàtic a aquest moment tan subtil –potser de fet el més delicat de tots els que travessarà la vida intel·lectual dels nens a l'escola– de descoberta dels encaixos entre signes i significats?

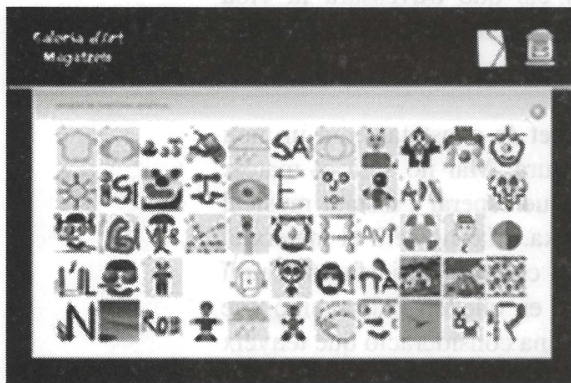
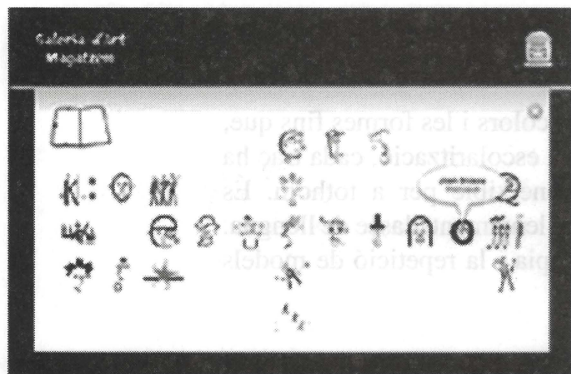
Òbviament, la primera cosa que permet és constatar com un nou instrument afecta el resultat de l'escriptura. Mai no serà el mateix fer punta al llapis i desplegar un paper que esperar l'instant musical amb què els ordinadors es posen en marxa. Mai no serà el mateix el gest de la mà que dibuixa i el gest que controla el ja famós ratolí informàtic. Però una possibilitat no posa en qüestió l'altra, sinó que cadascuna té el seu moment. Aquesta és una consideració que tenyeix el programa *Poesia Visual* de dalt a baix.

Cada apartat del programa permet dibuixar i visualitzar lletres des de pressupòsits diferents, imprimir els resultats obtinguts i contrastar-

44 Poesia, repensar la quotidianitat

los no sols amb els dels companys, sinó també amb l'arxiu de treballs dels artistes que s'han interessat per jugar amb els significats de les formes.

Així, a aquest tret diferencial que aporta l'ordinador, aquesta nova eina que la majoria de nosaltres fem servir avui per escriure i per llegir informació, se li suma la força implícita en el títol mateix del programa, Poesia Visual. Escriure no és només una altra manera de dir, sinó una peculiar manera de comunicar-se, en la qual l'impacte visual té un paper molt concret. I la nostra proposta és que no cal descobrir-ho quan un ja és gran i estudia literatura, sinó que el plaer de contemplar, crear i interpretar lletres pot estar directament lligat al moment inicial de l'aprenentatge de la llengua.



Aquests són alguns exemples provinents del *magatzem de Poesia Visual*, on es recullen els poemes que creen els usuaris.

**Com fer dels dibuixos lletres**

Una vegada constatat que les lletres són una mena particular de dibuixos, una altra possibilitat que *Poesia Visual* explora és com es poden construir lletres a partir de les formes i els dibuixos a l'abast.

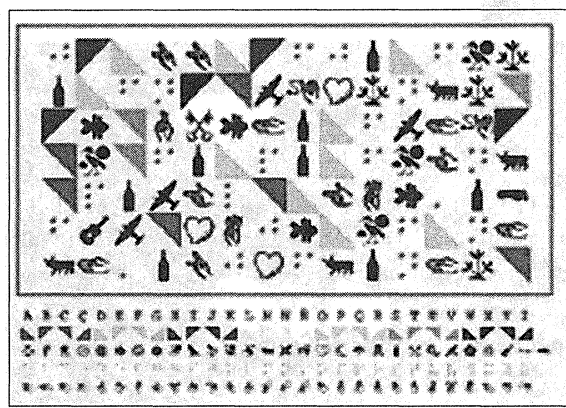
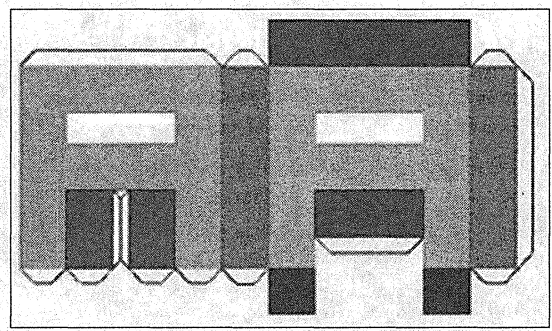
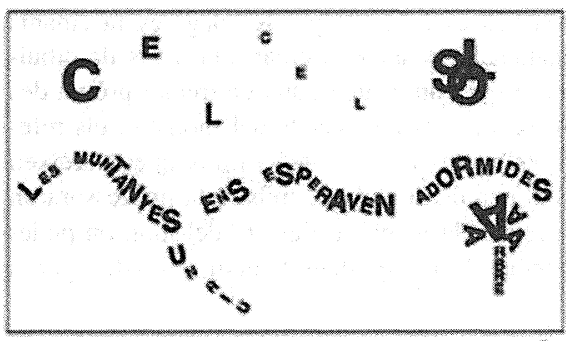
Així com els cal·ligrames permeten reforçar el missatge que es pretén comunicar, l'ús de dibuixos per escriure suggereix que allò que es pot llegir, que es pot interpretar, no són només les paraules escrites, sinó totes aquelles icones que funcionen com a signes dins de la nostra cultura.

D'aquesta manera, l'aprenentatge d'una llengua, *l'aprendre de*

*lletra*, que dèiem abans, s'obre a l'ampli món cultural en el qual una o més llengües –com és el nostre cas– s'insereixen.

Altra vegada l'aspecte poètic de la representació dels objectes passa a emfasitzar vessants de la realitat que d'altra manera queden gairebé sempre ocultes i, en canvi, poden despertar la curiositat d'anar més enllà d'allò que es percep a primer cop d'ull.

Vegem-ne també alguns exemples.



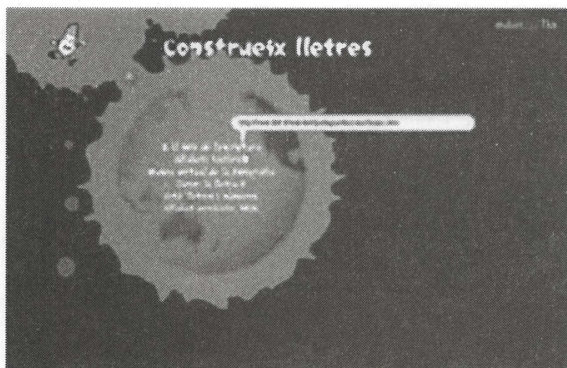


46 Poesia, repensar la quotidianitat

### Poesia Visual a Internet: una invitació

La primera pantalla del programa *Poesia Visual* ofereix una doble possibilitat: navegar per un conjunt d'arxius on s'apleguen ordenadament les obres dels artistes que han explorat aquest camp (*per veure*), o bé endinsar-se en un seguit d'activitats des de les quals compondre poemes visuals propis (*per fer*).

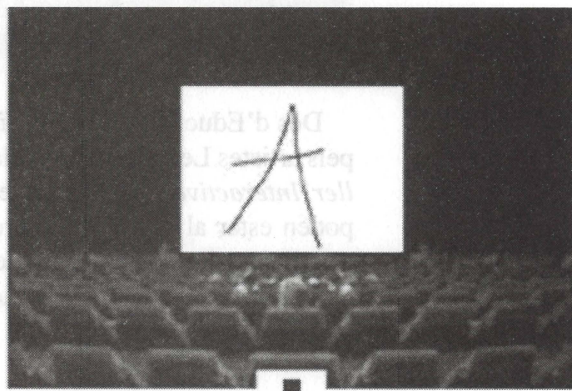
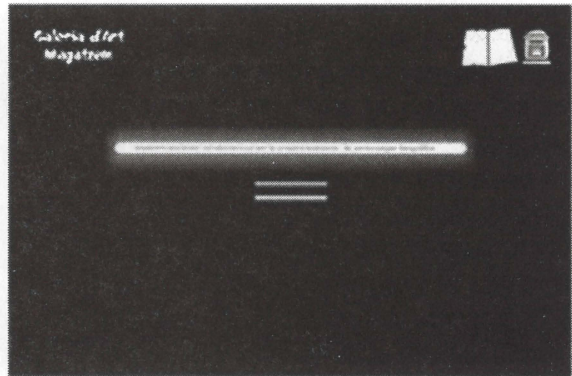
Així com obrir els arxius es moure's per les pàgines fascinant d'una enciclopèdia temàtica, disposar-se a crear tota mena de dibuixos amb lletres es asseure's davant d'una taula de treball pròpia des de la qual anar cridant, segons les necessitats del moment, els referents necessaris per treballar: les pàgines dels arxius que apareixen degudament ordenades al peu de la taula de treball, la impressora on passar a paper la feina feta, o la icona de l'esfera del món on poder trobar enllaços a pàgines d'Internet degudament titulades per a l'ocasió.





El programa també té en compte el desig de compartir els poemes aconseguits i de conèixer aquells que han estat fets per altres usuaris. Per això disposa d'un magatzem d'obres on arxivar els poemes visuals de tal manera que la xarxa els pugui difondre entre els buscadors de novetats artístiques.

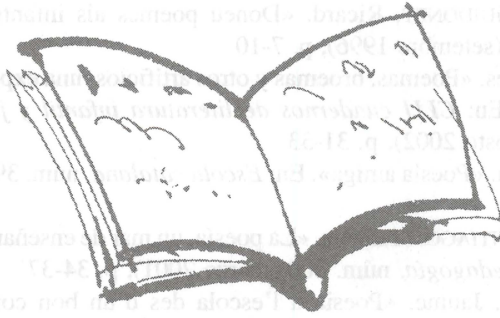
En el seu conjunt, el programa disposa de 27 propostes d'activitat documentades per un arxiu d'imatges d'història de l'art que reuneix més de 300 obres d'uns 250 artistes diferents i 70 *enllaços* a Internet especialment seleccionats.



- |   |  |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vermell<br/>         Construeix lletres         <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amb elements geomètrics</li> <li>• Amb dibuixos</li> <li>• Amb objectes trobats</li> </ul> </li> <li>2. Taronja<br/>         Pinta amb lletres         <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cal·ligrames</li> <li>• Pictogrames</li> <li>• Contornejant i omplint</li> </ul> </li> <li>3. Groc<br/>         Signes         <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mosaics</li> </ul> </li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sanefes</li> <li>• Substitueix</li> <li>• Elimina</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Mostassa<br/>         Lletres per tocar         <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lletres de llauna</li> <li>• Lletres escultura</li> </ul> </li> <li>5. Verd clar<br/>         Pinta amb números         <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un número, un color</li> <li>• El ritme de les divisions</li> <li>• Mil·lules de color</li> <li>• Proporcions</li> </ul> </li> </ol> |
|---|--|

- |  |   |
|--|---|
| 6. Verd mitjà<br>Cal·ligrafies <ul style="list-style-type: none"><li>• Caixa d'eines</li><li>• A la recerca de l'autor</li><li>• El traç propi</li></ul> | • Minifilms<br>• Instantànies   |
| 7. Verd fosc<br>Contenidors poètics <ul style="list-style-type: none"><li>• Escriptura a l'espai</li><li>• Llibres</li></ul>                             | 9. Blau clar<br>Comunicació <ul style="list-style-type: none"><li>• Imatges escrites</li><li>• Grafit</li><li>• Escriu amb llum</li></ul> |
| 8. Blau mitjà<br>Lletres en moviment   | 10. Blau fosc<br>Poesia Visual  |

Des d'Educ@lia, *Poesia Visual*, un programa dibuixat i programat pels artistes Leo Mariño, Adela de Bara, hah-bee i Jordi Paré de *El Taller Interactivo*, vol ser un exemple de com les noves tecnologies poden estar al servei de la creativitat i l'aprenentatge. Vol ajudar els estudiants, des de petits, a saber *quina mena de vida val la pena de ser descoberta*, seguint l'observació que Joan Brossa feia sobre la seva pròpia vida escolar.



## Bibliografia complementària\*

### Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

SEBÉ CO, Carmina. «Joan Brossa, sentiments i valors en l'art dels infants». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 262 (febrer 2002), p. 68-72

### Llibres i articles

ANDRICAÍN, Sergio; ORLANDO RODRÍGUEZ, Antonio. «¿Por qué leerles versos a los niños?». En: *Amigos del libro*, núm. 40 (abril/junio 1998), p.53-58

«Any Verdaguer» [Diversos articles]. En: *Escola catalana*, núm. 389 (abril 2002), p. 6-23

*Aprender a crear, crear para aprender: experiencia de lenguaje creativo*. Miguel Vargas Fernández (coord.). Centro de Profesores de Lora del Río (Sevilla). Lora del Río: CEP, 1994

*Aprender amb Joan Brossa*. Glòria Bordons (coord.). Barcelona: Universitat de Barcelona: Fundació Joan Brossa, 2003

*Barcelona a l'escola: imatges i sensacions textos poètics per al coneixement de la ciutat*. Roser Colomer Surós (comp.). Barcelona: l'Ajuntament, 1994 (Barcelona a l'escola; 5)

BESORA, Ramon. «Miquel Martí i Pol i l'escola». En: *Faristol*, núm. 25 (setembre 1996), p. 23-26

«Bestiari: la poesia i els animals». En: *Cavall Fort* (abril 2003), p. 15-34

BLOOM, Harold. *Com llegir i per què*. Barcelona: Empúries: Anagrama, 2000 (Anagrama/Empúries; 20)

### *Bibliografia Rosa Sensat*

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

- BONMATÍ GUIDONET, Ricard. «Doneu poemes als infants!». En: *Faristol*, núm. 25 (setembre 1996), p. 7-10
- CANO, Carles. «Poemas, broemas y otros artificios: una experiencia de poesía visual». En: *CLIJ cuadernos de literatura infantil y juvenil*, núm. 151 (julio/agosto 2002), p. 31-33
- CASAS, Lola. «Poesía amiga». En: *Escola catalana*, núm. 393 (octubre 2002), p. 31-33
- CASTRO SANTIAGO, Manuela. «La poesía, un mar de enseñanza». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 300 (marzo 2001), p. 34-37
- CELA OLLÉ, Jaume. «Poesía a l'escola des d'un bon començament». En: *Infància*, núm. 99 (novembre/desembre 1997), p. 22-25
- DESCLOT, Miquel. «¿Es necesaria una poesía específica para niños?». En: *CLIJ cuadernos de literatura infantil y juvenil*, núm. 157 (febrer 2003), p. 50-54
- DESCLOT, Miquel. «La esencia oral de la poesía». En: *CLIJ cuadernos de literatura infantil y juvenil*, núm. 157 (febrer 2003), p. 15-19
- DOMÍNGUEZ, Gloria. «Composiciones poéticas que acompañan la actividad cotidiana». En: *In-fan-cia educar de 0 a 6 años*, núm. 78 (marzo/abril 2003), p. 42-43
- «L'ensenyament de la poesia a Barcelona. Resultats d'una investigació». En: *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 30 (abril/maig/juny 2003), p. 108-119
- «Especial poesía». En: *Primeras noticias. Literatura infantil y juvenil*, núm. 189 (2002), p. 13-92
- ESTEVAN, Mariano; JOVER, Guadalupe. «El juego de hacer versos». En: *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, núm. 8 (abril 1996), p. 97-106
- «Expresiones poéticas que acompañan los juegos infantiles». En: *Infancia educar de 0 a 6 años*, núm. 77 (enero/febrero 2003), p. 40-41
- GARCÍA GARCÍA, Ignacio; AYESTARÁN, Salvador. «Proyecto Haikú: poesía pintada». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 291 (mayo 2000), p. 36-39
- GARCÍA MONTERO, Luis. *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Albolote (Granada): Comares, 1999
- GARCÍA TEJUIRO, Antonio. «A los niños les gusta la poesía, ¿o no?». En: *CLIJ cuadernos de literatura infantil y juvenil*, núm. 157 (Febrer 2003), p. 55-59
- GÓMEZ YEBRA, Antonio A. «Una lanza por la poesía infantil». En: *Platero revista de literatura infantil-juvenil*, núm. 117 (noviembre 2000), p. 17-19
- IZQUIERDO, Oriol. «Versos menuts. L'obra dels poetes d'ara per als infants d'ara». En: *Faristol*, núm. 35 (novembre 1999), p. 4-7
- JEAN, Georges. *La poesía en la escuela: (hacia una escuela de la poesía)*. Madrid: De la Torre, 1996 (Proyecto didáctico Quirón; 40)
- KRUZ IGERABIDE, Juan. «La poesía infantil: algunos símbolos». En: *CLIJ*



- cuadernos de literatura infantil y juvenil*, núm. 157 (febrer 2003), p. 33-36
- LÓPEZ VALERO, Amando; ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo. «Cuando la poesía compensa desigualdades». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 288 (febrero 2000), p. 28-31
- MORALES IGLESIAS, Francisco. «Poesía visual en Internet». En: *Primeras noticias. Comunicación y pedagogía nuevas tecnologías y recursos didácticos*, núm. 183 (2002), p. 13-19
- MORENO, Víctor. *Va de poesia: propostes per despertar el desig de llegir i escriure poesies*. Pamplona: Pamiela, 1998 (Pedagogía (Pamiela); 3) «Paraules per a un poema». En: *Guix*, núm. 262 (febrer 2000), p. 69-72
- PELEGRÍN, Ana María. «Lorca y la construcción de una poética para niños en el siglo XX». En: *Platero revista de literatura infantil-juvenil*, núm. 119 (enero 2001), p. 3-19
- PLAZA, José María. «El amor o cómo iniciar a los jóvenes en la poesía: la poesía y sus alrededores cuando se es joven». En: *Primeras noticias. Literatura infantil y juvenil*, núm. 171 (julio 2000), p. 20-23
- «Poesia a l'escola» [Monogràfic]. En: *Guix*, núm. 241 (gener 1998), p. 5-43
- «Poesía sen idade». En: *Fadamorgana*, núm. 8 (primavera 2002), p. 29-70
- PRAT, Àngels; URIEL, M. Pilar; VALLS, Eva. «Pràctiques literàries a l'educació primària». En: *Escola catalana*, núm. 393 (octubre 2002), p. 28-30
- PUJOL, M. Antònia; ROIG, Tina. *Recull de poemes per a petits i grans*. 2a ed. Barcelona: Kairós, Associació de Mestres Rosa Sensat, 1994
- ROMERO, Marina. «La poesía y el niño». En: *Platero revista de literatura infantil-juvenil*, núm. 117 (noviembre 2000), p. 21-22
- SÁNCHEZ BRITO, M. del Carmen. *La música de la poesía y la poesía de la música*. Madrid: Narcea, 1993
- «Sentir per fer, fer per suggerir» [Diversos articles]. En: *Escola catalana*, núm. 400 (maig 2003), p. 6-25
- SERDIO, Raquel. «Poesía visual: una propuesta de creación literaria». En: *Peonza*, año XIV, núm. 56, (abril 2001), p. 23-27: il.
- TORRES FERRER, Carmen. «La poesía en los primeros niveles educativos». En: *Amigos del libro*, núm. 43/44 (enero/marzo-abril/junio 1999), p. 27-40
- VALERI, María Eulàlia. «La poesia, la Cendrosa de la cultura infantil». En: *Faristol*, núm. 25 (setembre 1996), p. 4-6



# DICCIONARIS, ALBERTÍ

## 5 EINES CLAU AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT



### DICCIONARI DE LA LLENGUA CATALANA IL-LUSTRAT (Gran)

880 43.028 947 75.967  
pàgines entrades dibuixos accepcions

Preu Promoció Escolar  
12,47 €



### DICCIONARI DE LA LLENGUA CATALANA

37<sup>a</sup> edició  
12,91 €



NOVA  
EDICIÓ

Totalment  
renovada i  
actualitzada



### DICCIONARI CASTELLÀ-CATALÀ CATALÀ-CASTELLÀ

### DICCIONARI CASTELLÀ-CATALÀ CATALÀ-CASTELLÀ (Gros)

101.500 40.543 4.952  
entrades accepcions locucions

22<sup>a</sup> edició 36,96 €



### CASTELLÀ-CATALÀ/CATALÀ-CASTELLÀ (Mitjà)

16<sup>a</sup> edició. 15,51 €

NOVA  
EDICIÓ

Totalment  
renovada i  
actualitzada



### CASTELLÀ-CATALÀ/CATALÀ-CASTELLÀ (Petit)

13<sup>a</sup> edició. 11,03 €

 ALBERTÍ, EDITOR

Bruc, 154 · 08037 Barcelona · Tel.: 93 207 18 87 · c/e: alberti.editor@mundifoto.com

*Jaume Cela proposa canviar la metàfora «línia» per descriure les bases que sustenten l'escola. Ell veu més convenient utilitzar les metàfores «volum» i «textura».*

## Sobre l'ús de les metàfores

**Jaume Cela**

El llenguatge és metafòric. Les metàfores que fem servir ens ajuden a dir el món, però sobretot ens ajuden a comprendre'l.

George Lakoff i Mark Johnson, autors del llibre *Metàforas de la vida cotidiana*, ens expliquen que una discussió és una guerra. Així: «Ataquem els arguments dels altres, els seus *punts febles* i, a vegades, els *destruïm*.» O bé: «Fem *diana*, sobretot si els arguments de l'altre són *indefensibles* i *guanyem terreny*. *Vencem, derrotem l'adversari* i per fer-ho utilitzem diverses *estratègies*.» No cal continuar.

Els autors proposen que ens imaginem una discussió partint de les metàfores relacionades amb la dansa. Ben segur que el resultat seria, si més no, més bell i més pacífic.

54 Organització escolar

Tot això ve a tomb perquè quan parlem de les bases que sustenten una escola fem servir la paraula línia. Diem, per exemple, la línia de la meua escola ens porta a...

Em sembla que aquesta metàfora ens dóna una idea equivocada del que volem expressar i, a més i com ja he dit anteriorment, ens fa veure la realitat escolar d'una manera incorrecta.

Una escola no és una línia. No és un punt i un altre que apunten cap a una direcció determinada. Si fos una línia seria, si de cas, la que dibuixa el vol d'una papallona, vol incert, creatiu, sorprenent, fràgil...

Més aviat una escola és un volum i una textura. És un volum sense una forma concreta, definida i definitiva, perquè una escola sempre canvia, sempre s'està construint i es fa des de diversos fronts i a ritmes diferents. Aquest volum es pot allargar per un costat, engreixar-se per l'altre i aprimar-se perillosament per un tercer.

És un volum que pot ser arrodonit, suau, però també pot ser cantellut i dolorós, perquè a l'escola també patim, també vessem llàgrimes de ràbia, d'incomprensió, d'impotència. I d'alegria, és clar.

I aquest volum té una textura. Una textura que ha de ser càlida, que aculli tothom, que a tothom li doni el seu espai i el seu temps i que afavoreixi que aquest temps i aquest espai es puguin compartir.

Una textura que convidi el tacte, que és, potser, el sentit més necessari per definir l'activitat i les intencions educatives, perquè en el tacte no hi ha distàncies. Una textura que acarona, que passa suament els dits per damunt la pell dels uns i dels altres i que no fereix, sinó que dibuixa camins, que no imposa sinó que suggereix.

Una textura que dialoga amb tothom, però que sobretot ho fa amb la tradició. Ens sabem i ens sentim pobres. Aleshores mirem enrere per conèixer què han dit els altres. Després innovem.

Una textura que confia, que creu en l'altre, que creu que l'altre és diferent i que pot ser diferent a com és. Un altre que pot aprendre i que pot ser més bona persona. Un altre que és diferent de mi mateix i que m'ensenya, per tant, que jo també puc ser diferent de com sóc. Que puc ser, és clar, millor, i que aquest ser millor es mesura amb la capacitat de saber-me més responsable de la vida dels altres i del que està passant.

Una textura crítica, que sap situar-se a la pell de l'altre, que sap escoltar-lo amb paciència i que sap partir del seu punt de vista, que el fa permeable a la seva història, al seu rostre, a la seva paraula i al seu gest.

Una textura que et fa evident que les coses són com són i que aquest «ser de les coses» pot canviar si així ho desitgem. Ara bé, hem d'estar disposats a arremangar-nos i acceptar que tenim un paper actiu en qualsevol canvi.

Una textura plena d'esperança, una textura oberta a tots els punts de la rosa dels vents, receptiva a la sorpresa, oberta a l'esdevenidor, amatent a la meravella que comporta la veritable relació educativa. Una textura que converteix l'altre en un esdeveniment.

Una textura que sap viure la festa, que sap convertir els actes petits de cada dia en un goig, en una esclatxa per on hi penetrarà la vida.

I una textura silenciosa, que sap callar quan convé i deixar que el temps flueixi mansament.

No sé si aquest canvi de metàfora, aquest abandonar la línia i fer nostres el volum i la textura, ens pot ajudar a veure les nostres escoles i el nostre dia a dia, tan ric de tot, d'una altra manera. Provem-ho, que no hi perdem res.

La coordinació primària-secundària  
Els cursos de primària i secundària

A l'interior del grup de treball de la V Jornada d'Interacció d'Escoles Primària-secundària del municipi de Sant Joan de Vilatorrada.

Josep Pons i Muga  
Coordinador del Grup de Treball de Coordinació Primària-secundària de Sant Joan de Vilatorrada (Barcelona)  
Professora d'ESO a l'Escola de Sant Joan de Vilatorrada

La jornada d'interacció d'escoles primària-secundària és el punt de trobada de professionals de les dues etapes educatives en l'àmbit del municipi on es duu a terme el treball i els grups de treball que han funcionat durant l'any, hi participen totes d'unitats educatives primària i secundària i estructura de treball de les dues etapes. Les jornades s'adrecen al professorat de les dues etapes de primària i secundària de Sant Joan de Vilatorrada amb l'objectiu de treballar de manera conjunta i compartir experiències.

Des de la seva creació, per iniciativa de la direcció d'ensenyament i amb la voluntat decidida de les direccions dels centres de

*L'autor explica el procés que ha seguit la coordinació de centres de primària i secundària en una zona de Barcelona, procés en el qual han confluit molts agents i convergit moltes voluntats.*

## La coordinació primària-secundària a Sarrià-Sant Gervasi

### *Josep Padró i Margó*

Coordinador del Grup de Treball de Coordinació Primària-Secundària de Sarrià-Sant Gervasi (Barcelona)  
Professor d'ESO a l'Escola Costa i Llobera

A l'inici del curs 2003-04 tindrà lloc la V Jornada d'Intercanvi d'Experiències Primària-Secundària del districte de Sarrià-Sant Gervasi de Barcelona.

La Jornada d'Intercanvi d'Experiències és el punt de trobada de professorat de les dues etapes educatives en l'àmbit del districte, on es difon el treball fet pels grups de coordinació que han funcionat durant l'any, s'hi plantegen temes d'interès educatiu general i s'ofereix l'estructura de treball per al curs següent. Les jornades, adreçades al professorat dels darrers cursos de primària i primers de secundària, han comptat amb una mitjana de més de vuitanta participants.

Des de fa sis cursos, per iniciativa de la Inspecció d'Ensenyament i amb la voluntat decidida de les direccions dels centres de



primària i secundària, s'està fent una coordinació de totes dues etapes educatives. Primer va ser en el marc de direccions o de professorat que participava en el grup de treball amb el mandat específic del seu centre. Es van tractar temes relatius al Pla d'Acollida dels alumnes de 1r d'ESO als centres de secundària i al Pla de Preparació dels alumnes de 6è per al seu accés a secundària. També es van començar a partir formes de conduir la tutoria a 6è de primària i a 1r d'ESO.

S'imposava, però, un creixement qualitatiu i quantitatiu de la tasca de coordinació, la qual cosa es va produir d'una manera gradual: primer es va fer un seminari de Coordinació Curricular de Matemàtiques, després un sobre Diversitat, un tercer sobre Tutoria i un quart sobre Biblioteques Escolars. Una comissió d'escoles i instituts de secundària sobre Medi Ambient i Sostenibilitat van aplegar-se finalment en aquest procés, que es consolidava amb sis grups de treball i la participació d'uns cent professionals de l'ensenyament primari i secundari. En alguns d'aquests grups de treball hi participa professorat procedent d'escoles concertades, per raons de dinàmica pròpia (Comissió de Medi Ambient i Sostenibilitat) o per l'estreta relació amb els centres d'educació especial en el cas de la Comissió de Diversitat. Les altres suposen una voluntat de coordinació entre els centres públics de primària i els IES en el marc de zona educativa.

No obstant el treball fet, la idea de coordinació entre les dues etapes educa-

tives d'una mateixa zona només existeix en un cert sentit, i pressuposa una experiència que permet avançar cap a una coordinació més sòlida.

L'objectiu d'aquesta coordinació ha de ser oferir un pes coherent de primària a secundària, amb un projecte educatiu de fons que respecti les especificitats pròpies de les dues tipologies de centres, però que sigui prou consistent per aparèixer davant l'alumnat i les seves famílies com una oferta amb un plus de qualitat afegida, més enllà de la qualitat que ja s'ofereix en aquests moments.

Es tracta de construir un ensenyament públic que, més enllà dels elements propis del disseny curricular, estableixi una coherència pedagògica entre les seves diferents etapes, els seus equips docents i els mètodes de treball, capaç —entre d'altres coses— d'estrancar a la ciutat de Barcelona aquella sagnia que s'estableix en el nombre d'alumnes que l'ensenyament públic perd en el pas de primària a secundària.

En aquest sentit, a Sarrià-Sant Gervasi, com en altres grups de treball anàlegs de Barcelona o d'altres indrets de Catalunya, s'han fet passes endavant:

- La distància que havia existit entre professorat de primària i de secundària d'un mateix districte en bona part ha desaparegut, i el professorat de totes dues etapes educatives comença a conèixer-se pel nom, es troba, treballa conjuntament i s'interpel·la. Les Jornades d'Intercanvi

d'Experiències Primària-Secundària han posat les bases d'aquest coneixement mutu.

- Ultra l'eficàcia pedagògica de l'activitat, la sessió de pas d'alumnes de 6è a 1r d'ESO entre els tutors d'ambdós cicles durant un matí del mes de setembre supera la informació continguda en la fitxa de traspass d'alumnat i crea un vincle de relació entre les dues tutories.

- Des del primer grup de coordinació (primer en el temps), el de les direccions, s'ofereixen temes pedagògics generals que poden entrar a formar part del debat pedagògic dels centres, com la mediació escolar, o els elements decisoris de l'alumnat i les famílies a l'hora de triar un centre de secundària.

Aquesta coordinació —deia més amunt— existeix en un cert sentit. Objectivament, en la mesura que un sector de professorat d'una etapa i l'altra participa d'un mateix treball, situa diferències i estableix consensos. No hi és, però, des del punt de vista més subjectiu de la planificació escolar interna, de l'organització pedagògica dels centres d'acord amb determinades decisions directament vinculades a la coordinació. Però és un pas en aquesta direcció.

Aquesta embranzida de coordinació ha estat promoguda pel grup de treball inicial, el de direccions dels centres, l'EAP i la presència catalitzadora d'una de les inspectores del districte. Ha comptat amb el suport del Centre de Recursos, i el Pla de Formació de Zona ha acabat estructurant

els grups de treball que, curs rere curs, han anat implementant la coordinació. El grup inicial ha anat fent el seguiment del treball dels altres grups i ha estimulat la participació del professorat dels centres, amb el benentès que la tasca a fer en aquesta coordinació no era una vaga tasca de formació permanent de caràcter general, sinó de clara transformació de la pràctica educativa quotidiana en el marc institucional dels centres.

Aquest model de coordinació és fonamentalment un debat entre iguals. Malgrat la presència puntual de ponents, especialistes i formadors dels diferents temes, essencialment els grups de treball han significat una confrontació d'experiències, una renovació d'enfocaments i el propòsit de modificar, com dèiem, la pràctica educativa.

En part, el plantejament no aporta cap novetat. El professorat sempre ha après del fet de compartir experiències i de formar-se en allò que assumeix d'una manera viva en el moment que ho entén necessari, en l'àmbit propi que és l'àmbit de l'ofici i la professió d'educar, del dia a dia i del ritme que cada canvi exigeix, naturalment amb tots els referents teòrics necessaris.

En el fons, el projecte va molt més enllà d'una qüestió de coordinació, perquè la coordinació implica anar a l'arrel dels temes i donar-los una mirada compartida des de realitats diferents. És l'eterna qüestió de la renovació pedagògica, compartida i estimulada institucionalment pels centres i altres instàncies de la zona educativa. El

procés seguit comporta la confluència de processos institucionals en el marc de centres, de l'estructura de formació del professorat i dels grups especialitzats com EAP i CRP. Això no obstant, el nucli decisiu és l'impuls de les direccions dels centres a caminar en aquest sentit. La resposta del professorat no és menys central. Ens podríem preguntar per què a Sarrià-Sant Gervasi ha arribat un moment en el qual el nombre de professors i professores adscrits a un grup de treball que funciona durant el curs és superior a l'assistència a una Jornada que té lloc durant un matí de setembre.

Potser podríem buscar la resposta en els grans vents que bufen en el sistema educatiu actual. Aquella sensació que algunes coses han de començar a canviar si no volem que empitjorin. En definitiva, la profunda convicció que la millora del sistema educatiu, tot i els esforços que tanta gent hi està fent des de fora de les aules és, en bona part, la millora que els professionals de l'ensenyament estiguem disposats a proporcionar-li.

El passat dia 15 de maig, en un moment de la Jornada de treball de l'equip d'animació de l'VII Jornada Comunitària de Sarrià-Sant Gervasi, es va presentar al professorat de Sarrià-Sant Gervasi un treball d'una classe sobre la metodologia de treball. Com es veu en la foto, la intenció era treballar amb ell almenys una hora. Els resultats foren molt interessants i que podrien servir de model per a altres centres de Sarrià-Sant Gervasi. En aquest treball es planteja que l'animador no pot desenvolupar una tasca en el sentit clàssic del terme i que el rol del docent cal que evolucione orientat cap a la formació. Quan ja desenvolupa una tasca d'animador, també el docent pot desenvolupar una tasca d'animador. En aquest treball es planteja que l'animador no pot desenvolupar una tasca en el sentit clàssic del terme i que el rol del docent cal que evolucione orientat cap a la formació. Quan ja desenvolupa una tasca d'animador, també el docent pot desenvolupar una tasca d'animador.

Marta Beltrán Vela  
Professora  
Marta Beltrán Vela  
Professora  
Marta Beltrán Vela  
Professora  
Marta Beltrán Vela  
Professora

*Un professor, amb una llarga experiència en impulsar que els estudiants de secundària facin recerca, argumenta i exemplifica la presentació de dos treballs concrets duts a terme per alumnes d'ESO i de batxillerat, respectivament.*

## Gaudir del plaer de descobrir

**Manuel Belmonte Nieto**

Professor

**Núria Tomás Giner**

**Sara Llaberia Abós**

**Maria Martín Sistac**

Alumnes

El passat dia 15 de març, tornava amb tren de Càceres, on havia acompanyat un grup d'alumnes a la «VII Reunión Científica de Secundaria». També en tornava un altre professor de Saragossa que hi havia presentat un treball d'uns alumnes seus de batxillerat. Conversàvem sobre la manera de tutoritzar els treballs i ell afirmava que no els podia proposar segons quins treballs i que li resultava força difícil trobar temes que poguessin desenvolupar, atès el seu nivell de coneixements. Ras i curt: aquest professor opinava que l'alumnat no podia desenvolupar una recerca en el sentit estricte del terme i que en el millor dels casos podia fer redescobriments orientats pel professorat. Quan jo defensava que no només l'alumnat de batxillerat, sinó també el d'ESO podia realment gaudir d'una o dues respostes donaven a entendre que jo

no coneixia bé què s'entén per investigar. No em creia quan afirmava que la meua intervenció en els projectes del meu alumnat es limita a formar-lo en les tècniques d'investigació i a comentar amb ell la seva aplicació a un cas concret. Com que m'acompanyaven dues noies de 3r d'ESO, en lloc d'iniciar la inútil tasca de convèncer-lo, les vaig cridar i vaig proposar al professor que esbrinés, parlant amb elles, si el projecte presentat per totes dues estava desenvolupat per elles mateixes des del principi fins a l'acabament i si veritablement estaven imposades en el procés de fer una recerca. Després de gairebé una hora d'interrogatori, aquell professor va reconèixer, tot i que no entenia com ho havien aconseguit, que el treball era realment un fill seu i coneixien, comprenien i *vivien amb passió* el procés d'investigar.

Per què el professorat s'entesta a ser el *cervell* de les recerques i reduir el paper de l'alumnat a ser les *mans*? Això no és engrescador ni apassionant per a cap jove. Investigar consisteix a experimentar *personalment* el patiment i el goig, l'angoixa i la satisfacció, el dolor i el plaer, l'emoció expectant que comporta o que implica crear.

Com a exemple d'aquest fet contrastat personalment des de 1978 gràcies a haver acompanyat els descobriments efectuats en més de 600 projectes, es presenten dos dels duts a terme últimament. Entre tots dos es pot copsar l'evolució que normalment experimenta l'alumnat que segueix des de 1r d'ESO fins al batxillerat una planificació

acurada i progressiva en el seu camí en la recerca. El primer és la 3a recerca d'una noia de 3r d'ESO relacionada amb una afecció personal d'ella: la mineralogia. El podria firmar qualsevol professional de l'ensenyament perquè es tracta d'una innovació pedagògica comprovada mitjançant l'experimentació. La redacció té la frescor i el vocabulari propis de l'edat de l'autora, ja que no ha estat retocat. Molt més estructurat i ortodox resulta el segon, on dues noies de 2n de batxillerat presenten una primícia realment important consistent en una rectificació fonamentada al mètode d'anàlisi de contes populars de Propp. La seva conclusió és que el mètode de classificació proposat per aquest autor només resulta vàlid per als contes meravellosos. Per a la resta, les joves investigadores recomanen esbrinar altres vies com pot ser la de Bettelheim.



## **Itineraris mineralògics de la serra de Collserola adaptats per a l'alumnat d'ESO**

Autora: *Núria Tomás Giner*

Centre: IES Narcís Monturiol

### **1. Introducció**

Amb aquest treball es vol donar a conèixer als joves estudiants i als amants de la mineralogia una sèrie de rutes al llarg de la serra de Collserola. En elles, els alumnes tindran l'oportunitat de recollir algunes mostres dels minerals que s'hi troben i de poder fer un estudi de tota la serra a la seva vessant est (costat Barcelona), que és l'objectiu principal del treball. Aquestes rutes van dirigides especialment als professors de geologia dels col·legis, els quals hauran de vigilar l'ús que fan els alumnes d'aquestes guies, vigilants que no espatllin l'entorn, tant mineralògic com botànic.

S'usa una maqueta a escala 1:5000 de la serra de Collserola; a sobre es marquen les diferents rutes, s'indiquen els minerals que es poden trobar en cadascuna d'elles, en quins llocs es troben, com són aquests (grandària, color, forma, etc.) i el temps que es pot tardar a fer una ruta. Es proposen 10 rutes al llarg de tota la serra, buscant que no siguin gaire llargues i que siguin amenes; de vegades es podran trobar minerals vistosos i altres potser costarà trobar-ne algun. L'alumnat ha de recordar que es va a buscar minerals no a recollir-ne. Advertència: Cal respectar el medi ambient, ell ens respecta a nosaltres.

### **2. Disseny i resultats dels assajos i proves prèvies**

Amb la utilització d'aquestes guies adaptades es fomenta per part dels alumnes l'afecció pels minerals. Unes rutes que puguin utilitzar els alumnes dels col·legis, des dels més petits (en forma de còmic) fins als grans i així fomentar a les classes de geologia les sortides i fer-se una idea més clara dels minerals dels voltants de Barcelona. Com a mostra s'adjunta una de les guies dissenyades en forma de còmic.

Per avaluar la utilitat d'aquest disseny, s'ha donat als professors de geologia una enquesta sobre la serra de Collserola i sobre la sortida, i s'ha donat als alumnes uns fulls durant l'excursió, amb preguntes d'abans i després de la sortida.

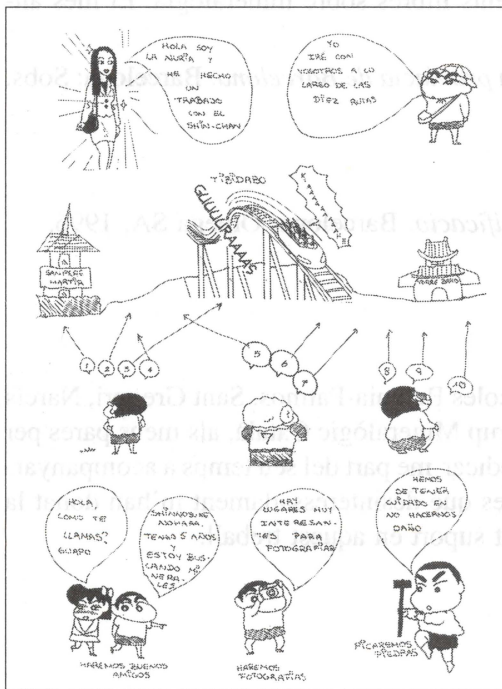
Amb aquestes rutes acabades, que s'han verificat amb gent de diferents centres i edats,

se'n facilita unes còpies a col·legis a fi de fomentar l'estudi de la zona i així compartir un treball perquè se'n puguin beneficiar tots els alumnes i la resta de persones interessades en aquest tema.

### 3. Objecte tecnològic

Per a aquest treball he hagut de construir una maqueta a escala 1:5000, en la qual em serà possible marcar les rutes que vaig fent, els minerals i els llocs emblemàtics. La maqueta té unes dimensions de 200 x 60 x 60 cm i es van utilitzar 50 planxes de paper ploma de 100 x 70 cm.

Per a l'elaboració dels itineraris, havia de pensar que no fossin ni gaire curts ni excessivament llargs, que es poguessin fer en 4 o 5 hores i que hi poguessin anar alumnes de totes les edats. Després, feia la ruta dues o tres vegades per diferents llocs, buscava els llocs idonis per a la recerca de minerals, i sobretot que no fossin perilloses. Després les feia amb altres amigues per veure que els semblava, demanava consells a persones enteses en aquesta matèria i acceptava els suggeriments que em feien.



#### **4. Deteminació de les característiques de l'objecte tecnològic**

Per als itineraris, he hagut de contactar amb alguns col·legis de prop de la muntanya, per la seva proximitat. Després vaig demanar de parlar amb el director del meu treball i veure si tenia la possibilitat de fer una sortida amb uns quants alumnes del seu col·legi. Per a la sortida s'ha de portar una roba adequada, sempre pantalons llargs, si és possible botes que agafin el turmell per evitar possibles torcements, i escarpes i martell.

#### **5. Verificació de l'adequació de l'estudi**

En aquest moment s'ha acabat la verificació. Els resultats han indicat que els alumnes prefereixen les rutes en forma de còmic, les troben més amenes i els motiven més. Es llegeixen les rutes, fan comentaris i se'ls veu més interessats per aquesta nova forma d'estudiar.

#### **6. Bibliografia**

Per fer aquest treball s'han consultat diferents llibres sobre mineralogia. El més antic és:

ADIGUIN DE YARZA, R. *Roques eruptives de la província de Barcelona*. Barcelona: Sobs. López Robert i Cia., 1898.

I el més recent:

MOLFULLEDA, J. *Minerals, descripció i classificació*. Barcelona: Omega SA, 1996.

#### **8. Agraïments**

Al Consorci del Parc de Collserola, a les escoles Betània-Patmos, Sant Gregori, Narcís Monturiol, Llars Mundet i els Salesians. Al Grup Mineralògic Català, als meus pares per tota la paciència que han tingut amb mi i per dedicar-me part del seu temps a acompanyar-me en les meves sortides, i a totes les persones que desinteressadament m'han donat la informació que necessitava i que m'han donat suport en aquest treball.

## **D'una història, mil contes** **Comparació de contes de diferents cultures**

*Sara Llaberia Abós, Maria Martín Sistac*

2n batxillerat. IES Narcís Monturiol

### **1. Introducció**

Des de fa molt temps, totes les cultures han inventat contes per explicar als més petits des de les realitats més properes a les més llunyanes. Aquests contes es transmetien oralment i cada cultura en tenia de propis; avui dia, però, podem conèixer els contes d'arreu del món, i les històries es barregen. Això ha fet que ens preguntem si, tot i la falta de comunicació que hi havia antigament entre els pobles, els seus contes tenen punts en comú. Per tant, la finalitat del nostre treball és fer una comparació dels trets més importants dels contes de les diferents cultures per intentar establir quins trets els caracteritzen i a la vegada esbrinar si els contes de les diferents cultures tenen algun element comú malgrat la situació d'aïllament en què es trobaven els pobles quan es van crear els seus contes.

Malgrat que han estat bastant estudiats, l'origen dels contes continua sent una font inesgotable de noves recerques. Molts autors han estudiat temes relacionats amb els contes, però va ser Propp, amb la seva teoria dels *contes meravellosos*, qui va aportar més a la qüestió. Per això, en un bon principi ens vam basar en el seu mètode de la classificació de contes i el vam adaptar als nostres interessos. Però a l'hora de la pràctica no va funcionar i per això hem variat una mica el nostre treball i, en lloc de fer una classificació i una comparació, ens hem dedicat exclusivament a la comparació dels diferents aspectes que envolten l'estructura dels contes.

### **2. Hipòtesis**

Nosaltres creiem que, malgrat la distància entre els pobles, l'estructura dels contes permetrà la seva classificació en categories, classificació que serà similar en totes les cultures. Pensem que la principal diferència serà l'ambient que els envolta i els personatges, ja que cada poble els construirà influït per les seves tradicions, les seves creences i el lloc on viu. Per exemple, aplicant això al camp dels personatges, un auxiliar d'una cultura que convisqui amb la natura probablement serà un animal o un vegetal, mentre que el d'una altra que en viu apartada serà una altra persona.

### 3. Fonaments teòrics

Per fer la classificació del contes, vam utilitzar una adaptació del mètode de Propp, folklorista soviètic del segle XX, el qual, en el seu llibre *Morfología del cuento*, fa una anàlisi estructural i morfològica del conte meravellós. Aquest treball consisteix a aïllar les parts constitutives dels contes meravellosos i comparar-ne l'estructura resultant. Per trobar les parts constitutives, Propp proposa l'estudi dels contes a partir de les funcions dels personatges sense tenir en compte quins són aquests personatges i quina és la manera com duen a terme aquestes funcions, ja que segons ell les funcions són les parts constants del conte. A partir d'aquí, el treball de Propp consisteix bàsicament i de forma resumida en l'elaboració d'una llista de les funcions del conte meravellós assignant una lletra a cadascuna d'elles i elevant-ho a un número o un altre signe per matisar-ne el significat, és a dir, per fer subdivisions jeràrquiques. D'aquesta manera, Propp aconsegueix esquematitzar i simplificar els contes fins a arribar a una única estructura dels contes meravellosos amb dues variacions.

### 3. Material i mètodes

#### *Recollida de dades*

En primer lloc, es va limitar la mostra a nou cultures escollides d'entre una divisió més àmplia i a nou contes per cadascuna d'aquestes cultures. Un cop llegit cada conte, s'omplia una fitxa on quedaven reflectits tots els aspectes que estudiàvem del conte.

- El nom del conte, la font, la cultura i l'argument, que, tot i no formar part de les variables estudiades, ens servien per saber a quin conte ens referíem.
- Les funcions, que era el mitjà per classificar els contes.
- Els personatges, que estaven dividits primer segons la seva funció dins del conte (heroi-buscador, agressor, víctima, etc.) i després pel tipus de personatge (persona, animal, ésser fantàstic, etc.)
- Els ambients, que és l'espai on es situava l'acció, estaven dividits en medi fantàstic, medi artificial –obert o tancat– i medi natural –obert o tancat.
- Les transformacions que patien els personatges. Aquestes eren: canvi en el propi cos, persona, ésser fantàstic, ésser natural i canvi d'estatus social.
- Els objectes eren els elements materials o qualitats dels personatges que tenien un paper rellevant dins del conte.
- La forma d'acabar, que sovint és un element determinant dins del conte.



### **Classificació**

Un cop fet el buidatge de tots els contes, es feia la classificació seguint diferents criteris. Havien de tenir un mínim de quatre funcions en comú i podien tenir l'ordre mínimament alterat sempre que això no afectés el desenvolupament de la intriga. Sempre que es compleixi aquesta mateixa condició, la repetició d'una acció diferents vegades dins d'un conte no es considerava una diferenciació respecte a un altre conte en què coincideixi la resta de la seqüència mínima però no presenti repeticions.

### **Tractament de resultats**

Un cop classificats tots els contes, s'adjudicaria a cada grup un nom i una taula on quedaran reflectits tots els aspectes que es comparaven. El tractament de resultats es faria a partir d'una gràfica extreta de les taules que ens donaria informació sobre el grau de coincidència entre diferents cultures de cada un dels components del conte.

## **4. Primers resultats i reajustament del mètode**

Després de fer la classificació, vam veure que no hi havia gaires contes que fossin del mateix tipus dins dels límits que ens havíem marcat. Per això vam decidir fer un reajustament del mètode. En lloc de fer una taula independent per a cada tipus de conte, en vam fer una única que ens va permetre interpretar les fitxes. Perquè el resultat fos més aclaridor vam fer un gràfic a partir d'aquesta taula.

## **5. Resultats**

Els resultats extrets d'una taula no inclosa, però que es reflecteixen al gràfic adjunt, són els que es descriuen a continuació:

*Personatges:* tant l'heroi-buscador com la víctima i/o l'heroi-víctima són, en totes les cultures i amb molta superioritat respecte a la resta d'opcions, persones. En canvi, en el cas del principal, tot i que segueixen predominant les persones, trobem excepcions d'un o dos contes en totes les cultures en les opcions d'animal, ésser fantàstic i ésser encantat. Cal dir que les cultura eslava i la finesa i lapona tenen exemples en gairebé totes les formes. Els donants estan molt repartits entre persones, éssers fantàstics i animals. Pel que fa als mediadors i els mandataris, són sempre persones. Entre els agressors, hi trobem majoritàriament persones i éssers fantàstics, però hi predominen aquests últims. Els

falsos-herois i els herois-fracassats no són gaire freqüents en els contes de cap cultura. En la cultura germànica, no hi hem trobat cap víctima.

A excepció de dos donants, un d'un conte gitano i l'altre d'un conte llatí, no s'ha trobat cap personatge vegetal.

*Ambients:* Dins del medi artificial, hi predomina el tancat, i dins del medi natural, l'obert. Entre el medi natural i el medi artificial, hi trobem majoritàriament el medi artificial.

*Transformacions:* Destaquen amb moltes transformacions la cultura eslava amb dotze, la gitana amb nou i la bàltica amb sis. La resta estan al voltant de tres. La transformació més repetida és el canvi d'estatus social, exceptuant-ne Amèrica, que no en té cap cas. Dins la cultura eslava, de dotze transformacions, cinc són en element natural. Aquesta és una dada sorprenent, si tenim en compte que la resta de cultures només tenen entre zero i una transformacions en elements naturals.

*Objectes:* Els resultats ens han sortit molt dispersos i irregulars. L'instrument màgic és el més utilitzat, però la diferència respecte als altres és mínima.

## 6. Conclusions

Després d'analitzar els resultats, no podem afirmar el que suposàvem a les nostres hipòtesis sobre l'estructura dels contes, ja que els criteris que vam utilitzar per fer-la no eren factibles, pensem que per ser massa específics. Tot i això hem trobat alguns contes que tenen la mateixa estructura.

Pel que fa a la comparació, hem comprovat que les nostres hipòtesis eren errònies, ja que els contes s'assemblen en la majoria d'aspectes. Malgrat això, hem trobat algunes excepcions que cal tenir molt en compte, ja que la majoria es poden relacionar amb la forma de viure de la cultura i sovint recauen en les mateixes cultures.

Tot i que no ho podem demostrar, cal dir que, mentre llegíem, hem observat que els contes tenien estructures àmplies molt semblants amb variacions en diferents trossos del conte i segons el marc cultural. Per a la classificació dels contes no meravellosos, recomanem esbrinar altres vies, com pot ser la de Bettelheim.



## 7. Bibliografía

- AMIRIAN, N. *Cuentos persas*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.
- CAMUS, W. *Leyendas de las pieles rojas*. Madrid: Planeta-De Agostini (Espasa Calpe), 1988.
- DIEDERICHS, Ulf. *Noviembre (cuentos lituanos, letones, húngaros, austríacos, suizos y retrorromanos)*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1996 (Colección: El Palacio de los Cuentos).
- DIEDERICHS, Ulf. *Julio (cuentos eslovenos, croatas, serbios, bosnios, herzegovinos, macedonios, búlgaros y albaneses)*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1996 (Colección: El Palacio de los Cuentos).
- DIEDERICHS, Ulf.. *Diciembre (cuentos flamencos, valones, neerlandeses, frisonos, bajoalemanes y alemanes)*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1996 (Colección: El Palacio de los Cuentos).
- DIEDERICHS, Ulf. *Septiembre (cuentos checos, eslovacos, serbios, polacos, kashubes y askenazíes)*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1996 (Colección: El Palacio de los Cuentos).
- LEITE DE VASCONCELLOS, J. *La gaita maravillosa y otros cuentos portugueses*, 1994.
- LÓPEZ, G. *El llibre dels contes del món*. Barcelona: Integral, 2002.
- PHILIP, Neil. *El libro ilustrado de los cuentos de hadas*. Barcelona: Omega, 1998.
- PROPP, Vladimir. *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos, 2000.
- SAMSÓ, J. *Antología de las mil y una noches*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- TONG, D. *Cuentos populares gitanos*. Madrid: Siruela, 1997.
- Diferents pàgines Web*.
- Enciclopèdia Salvat Català*. Barcelona: Salvat, volums 4 i 15, 1999.
- Gran Enciclopedia Larousse*. Barcelona: Planeta, volum 7, 1991.
- Las razas humanas*. Barcelona: Ediciones Océano [s. a.], volums I-VIII, 1989.



*L'equip pedagògic del CPR de Pastrana ha dut a terme una enriquidora experiència que ha estat per a aquest centre una forma de treball original, la qual els permet arribar al professorat d'una manera distinta, a través de metodologies de treball alternatives i experiències innovadores que poden completar el treball que es fa a les aules.*

## **Aventura medieval**

**Pilar García García**

Assessora de formació CPR Pastrana

En el Centre de Professors de Pastrana, província de Guadalajara, el curs passat vam dur a terme una experiència interessant, una autèntica aventura medieval.

Des de fa anys, en aquest centre es fan experiències educatives encaminades a formar el professorat en metodologies interactives, a oferir a l'alumnat de la zona l'oportunitat d'aprendre moltíssim i a despertar la seva curiositat sobre diversos temes a través de metodologies eminentment vivencials.

Aquest grup de professors, tots els quals circumstancialment estem treballant per a la formació i al servei del professorat, aquesta vegada vam voler oferir als nens i nenes de tota la zona la cosa que, sens dubte, sabem fer més bé: treballar amb ells colze per colze, i gaudir junts d'una experiència educativa i lúdica.



Vam obrir, doncs, les portes del nostre castell, perquè dames i cavallers, camperols i clergat, nobles i mercaders (d'edats compreses entre tres i catorze anys) en visitessin les estances. Durant dues setmanes, el castell va mantenir abaixat el seu pont llevadís perquè l'edat mitjana conquistés el present de les aules. No fou en absolut fàcil convertir els espais del Centre de Professors i Recursos en un castell, però vam comprendre que l'operació de maquillatge i l'esforç havia merescut la pena en veure la cara dels alumnes quan se submergien en els distints ambients i comprovar, a la sortida, que els espais i els continguts els havien conquerit.

Com hem comentat, l'objectiu dels tallers és acostar didàctiques innovadores al professorat i atraure l'alumnat al coneixement i a la investigació històrica a través d'una metodologia vivencial. Les activitats dels quatre tallers estaven graduades de tal manera que s'aconseguí connectar amb els interessos tant dels nens i nenes d'infantil com amb els nois i noies de secundària, i treballar els mateixos continguts en els diferents nivells educatius.

Durant dues setmanes, vam rebre alumnes de la zona i més de 300 nens passaren per les sales del castell. Quan arribaven, i després de la solemne benvinguda, els nens i les nenes eren dividits en quatre grups, amb un màxim de deu, i convertits al moment en dames i cavallers, religiosos, camperols o nobles amb els seus corresponents distintius. Els encantava assumir el seu nou paper en l'edat mitjana,

i començaven de seguida a sentir que eren grups amb privilegis i funcions molt distints. D'aquesta manera voltaven pels quatre tallers, on cada un de nosaltres els rebia i orientava en les activitats:

«*Coneix els castells*»: Aquí investigàvem què era un castell i per què es construïa. Resultava interessant descobrir les espitlleres, els ponts llevadissos, la torre de l'homenatge, els merlets, i veure tots aquests elements en castells de la zona coneguts pels nens. Centràvem la investigació en el castell d'Anguix, el qual afortunadament tenim aquí al costat mateix. Els més petits construïen un castell, col·locaven els diferents personatges en els seus territoris, a les torres i merlets. Les maquetes de castells els ajudaven a no equivocar-se.

«*Justes i torneigs*»: Entràvem a la sala noble del castell. La «trovadora» ens rebia a la taula rodona del rei Artur. Sonava la música i estàvem voltats de personatges misteriosos que atreïen i desconcertaven els nens. A la pantalla i a les fosques, hi apareixien nobles, camperols, dones medievals, flamants cavallers, banquets i torneigs. La música continuava sonant. Escoltàvem històries i curiositats sobre com es vivia a l'edat mitjana. Els alumnes s'hi entusiasmaron. Mentrestant, jugàvem a «Excalibur, l'espasa màgica de la veritat», i descobríem les «coses certes» i les petites mentides en allò que la trovadora ens contava. Quan aconseguíem completar l'espasa, corríem cap als nostres flamants cavalls i érem adobats cavallers. Ens havíem guanyat el dret a participar en



el torneig. Els daus gegants i els nostres escuders ens marcaven el destí. Alguns cavalls perdien els ulls en tan espectacular encontre. Els va agradar aprendre coses de l'edat mitjana, però també van comprovar que ser cavaller resultava molt dur!

«*Scriptorium*»: Lloc de recolliment, de treball i meditació, aquí l'important són les paraules, els llibres, la bellesa de les miniatures, el cant gregorià... Al recinte, els rebia Fra Patrici, monjo irlandès, amb la llum que il·luminà el nostre passeig pel passat. Els nens i les nenes entenien quina va ser la tasca duta a terme pels monjos. Amb el fred de l'*scriptorium*, els dits glaçats, els ulls cansats, l'esquena corba-

da a causa de les hores i hores asseguts al seu pupitre, la feina lenta i esgotadora dels monjos va permetre conservar textos d'història, literatura, medicina, matemàtiques, astrologia i tants i tants coneixements que sense aquest treball dels monjos medievals s'haurien perdut... Gràcies, Fra Patrici!

Els nens es convertiren en monjos durant un temps, a la claror de les espelmes, amb la màgia de les tintes i les plomes de fusta, mai no n'havien vist cap! Amb la claror que passava pels vitralls de colors, voltats de suggerents miniatures, llums d'oli, pergamins, papirs, tinters, canelobres, papers diversos, compren-

gueren, una mica més bé, que escriure és convertir en símbols la paraula feta so. La possibilitat de tacar-se, el gust de fer impressions sobre cuiro i fang, el so del tremp rasant el papel... són sensacions fora del nostre temps de presses; és una altra manera de relaxar-se i conèixer allò que no fa pas gaire temps era la forma habitual d'escriure.

«*El viatge de l'escuder*»: Els alumnes arriben a la prova de l'escuder. Han de conèixer el castell tan bé com casa seva. Una vegada més les noves tecnologies es posen al nostre servei per fer viure una aventura virtual als nois. Els escuders investiguen en les diferents estances de l'interior d'un castell situacions quotidianes, com també les persones i els oficis més comuns que es podien trobar dintre els seus murs. En les diferents estances que apareixien a les pantalles dels ordinadors, aquesta vegada convertits en petits castelletes decorats amb merlets, els nens i les nenes havien de localitzar diverses informacions per completar la seva graduació com a escuders. Era un viatge divertit i molt real, atesa la qualitat de les imatges i els detalls i l'espectacularitat de les músiques.

Els més petits van veure en la pantalla una història curta d'Artur i Merlín, decoraren un escut i posteriorment escriviren el seu propi conte medieval.

D'aquesta manera, voltats de solemnitat, de personatges de grandària natural vestits amb roba medievals pels corredors, i guiats per un escuder, un monjo, una dama i una

trovadora, en els quals vam tenir el gust de convertir-nos, aconseguirem fer-los passar un dia màgic que ens anima a continuar treballant en aquesta línia de manera esporàdica, perquè creiem que també és una manera, directa i eficaç, d'arribar al professorat i estar en contacte amb les aules. L'equip pedagògic fruï moltíssim amb l'experiència medieval, igual que en cursos anteriors havíem fet amb les abelles i el seu món de dolcesa, cosa obligada perquè Pastrana, al cor de l'Alcarria, és també la capital mundial de la mel.

Aquest any tornarem a vestir el Centre de Professors i Recursos amb teles acolorides i estendards espectaculars, i hem pensat, fins i tot, a portar un falcó que sobrevoli els nens per donar-los la benvinguda a l'arribada al castell. Ja us explicarem la nova aventura. Des d'aquí donem unes enormes gràcies a tots aquells «profes» que van portar els seus alumnes a compartir junts aquesta aventura d'aprendre, i a tots els que d'una manera o una altra ens feren arribar materials i vestits i ens encoratjaren a continuar ideant bogeries per seguir aprenent junts.\*

\* Aquesta experiència ha estat realitzada per l'equip pedagògic del Centre de Professors i Recursos de Pastrana, Juan Carlos Sánchez, Pilar Muñoz Casanellas, Francisco Alacréu García i Pilar García García.

*Explicació d'una experiència de col·laboració entre els mestres d'una escola de Mallorca, que reorienten el suport cap a l'atenció al professorat per solventar les dificultats. I ho fan mitjançant l'ajuda mútua entre iguals.*

## Com poden els mestres ajudar-se entre ells? La col·laboració com a base per al canvi

**Ferran Carreras Tudurí**

Mestre del CP Joan Mas (Mallorca)  
e-mail: vdcefct3@clust.uib.es

### Introducció

Què hi fan, els mestres, a les escoles? Solament *continguts i tècniques*, o alguna cosa més? Amb altres paraules: la feina d'ensenyar és, com se sol dir, un projecte d'equip, o no? L'existència de problemes o discrepàncies entre els professors afecta la dinàmica educativa d'un centre? Com? Com es tradueix la participació i la col·laboració en el disseny, la planificació i l'avaluació del nou currículum en el centre? Com s'expressa la necessitat d'obrir el centre al diàleg, a la resolució de problemes, a la planificació i la reflexió conjunta, a la unitat de criteris, i quines dificultats s'hi observen en el dia a dia?

Aquest grapat de preguntes, ens les hem intentat contestar a la nostra escola. En definitiva: els mestres poden, si volen,



ajudar-se entre ells. Aquesta afirmació neix del convenciment que es desprèn com a resultat de la feina duta a terme durant dos anys.

### Plantejaments

El motiu que ens dugué a plantejar-nos aquest seguit de preguntes fou el següent: la feina d'ensenyar ha de ser, fonamentalment, una feina d'equip. Ara bé, sovint aquest desig, al nostre centre, no venia avalat per formes de treball autènticament col·laboradores. L'escola, situada en un poble del nord-est de l'illa de Mallorca, havia reduplicat la matriculació de població immigrant de manera molt important durant els darrers cinc anys i el centre no havia tingut temps d'adaptar-se a la nova realitat de les seves aules. Les repercussions que això tenia en l'aspecte organitzatiu incrementaven la percepció de saturació del professorat, de manera que les dificultats augmentaven quan es vivien en solitari i s'assumien de manera individualista.

D'altra banda, el nostre centre patia, com la majoria d'escoles, les limitacions de temps per coordinar-se en horari no lectiu, la burocràcia sobreafegida, la intensificació de tasques, la sensació d'ineficàcia de les reunions, coses que sovint no feien possible un ús més efectiu i útil d'aquestes trobades, les quals al capdavant es reduïen a compartir informacions logístiques o administratives.

Ahora, l'atribució en exclusiva de l'atenció a la diversitat al professorat de

suport incrementava la «balcanització» de les tasques segons l'especialització dels mestres del claustre, en lloc de correspondre col·lectivament de l'atenció a tot l'alumnat.

Altrament, la invocació al treball grupal no revertia en estructures internes, al marge de les ja existents a l'escola, que garantissin l'atenció educativa sota un enfocament horitzontal i d'ajuda mútua.

L'equip de suport, juntament amb els professors que formaven part de la Comissió de coordinació pedagògica, es decidí a encetar una experiència de col·laboració entre professors.

### Propòsits de l'experiència

Preteníem reorientar el suport cap a l'atenció al professorat. Amb la creació d'un grup de mestres volíem reflexionar sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge que es porten a les aules, als cicles i al centre. Intentàvem, per això, conèixer el grau d'ajustament dels aprenentatges als trets dels alumnes. Necessitàvem aprofundir en el grau de domini dels diversos recursos didàctics. Volíem promoure canvis graduals en tots els aspectes organitzatius, en la mesura que tenien una influència en els comportaments dels docents i de l'alumnat. Preteníem, al capdavant, potenciar l'alumne/a en el seu paper central en l'aprenentatge.

En concebre aquest projecte, es partí primerament de la necessitat d'aprofundir en els problemes més comuns amb què



s'han d'enfrontar els mestres en el seu treball quotidià. S'intentà reflexionar sobre la pròpia pràctica des del lloc de treball. Es descobrí que molts docents vivien dificultats, que es concretaren en quatre tònics, entre els més destacats: l'individualisme docent, l'aïllament professional, la descoordinació del treball entre professors i la percepció d'incapacitat per resoldre gran part d'aquestes dificultats.

La creació i desenvolupament d'aquesta experiència de grup de treball sorgí, doncs, com a demanda de solució dels problemes plantejats pels mestres mateixos en les seves tasques. Així les coses, es convocà

una reunió entre els mestres voluntaris que volguessin participar en un projecte d'innovació per millorar la qualitat del seu ensenyament al centre. Sempre, però, des de la premissa que la participació era del tot voluntària i des del reclam, sincer, que aquesta activitat revertiria positivament en la seva feina. En la primera reunió introductòria, engegada inicialment amb entusiasme per tres mestres del mateix centre, s'analitzaren els entrebancs principals. També es posaren en relleu alguns dels temors i de les angoixes en què es trobava la major part de docents que assistiren voluntàriament a la reunió. Els elements més significatius foren els següents (figura 1):

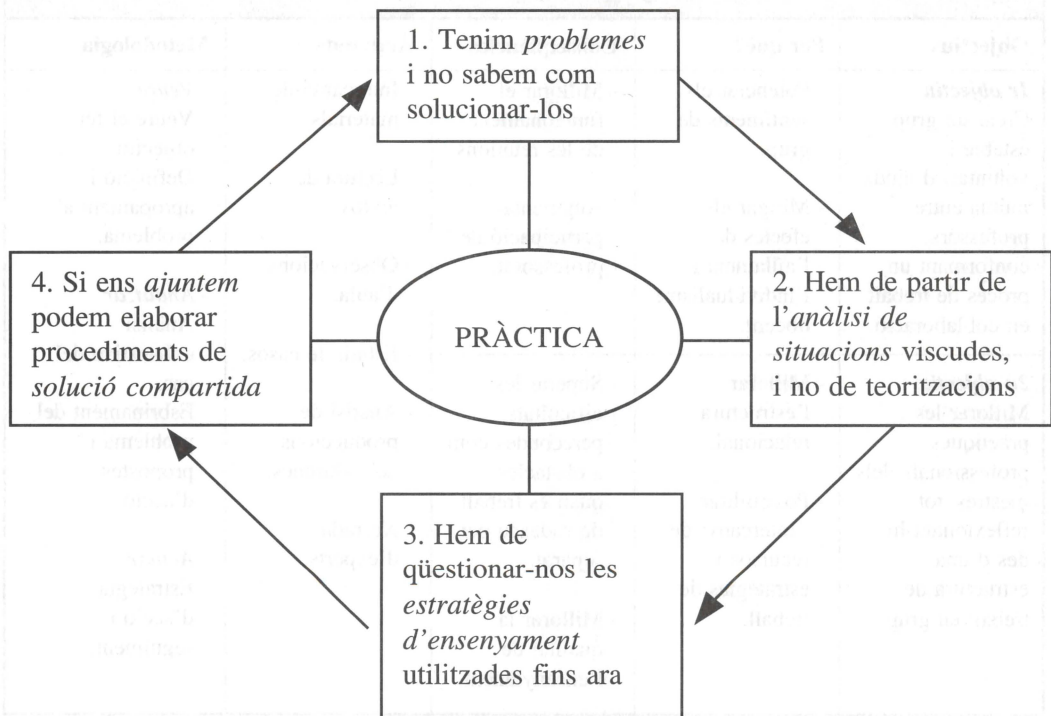


Figura 1

Els assistents foren citats per a una pro-  
pera trobada en què els membres que vol-  
guessin es comprometessin lliurement a  
crear un grup de treball. Es posaven així  
les bases per iniciar l'aventura del seu  
desenvolupament al centre. Hi havia mol-  
tes dificultats que apareixien també en la  
creació d'aquesta modalitat de treball  
en grup: es partia de zero, amb un des-  
coneixement total del seu funcionament  
i desenvolupament; hi havia possibilitats  
que se sobresaturés l'horari personal dels  
mestres amb massa reunions, o que algunes  
funcions s'interferissin amb altres òrgans  
del centre.

### Objectius del grup de treball

Malgrat els possibles entrebancs, el  
grup de professors que hi assistí es  
comprometé a engegar-ne la iniciativa.  
Seguidament exposem en un quadre les  
relacions de correspondència entre els  
objectius proposats, les dimensions reco-  
llides, les activitats i la metodologia selec-  
cionada (figura 2).

### Pla de treball

El grup s'entenia ell mateix com a una  
eina flexible que havia d'anar creant canvis

Creació d'un grup d'ajuda mútua entre mestres				
Objectius	Per què?	Conseqüències	Activitats	Metodologia
<p><b>1r objectiu</b> Crear un grup estable i voluntari d'ajuda mútua entre professors, conformant un procés de treball en col·laboració.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar els sentiments de grup.</li> <li>- Mitigar els efectes de l'aïllament i l'individualisme docent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Millorar el funcionament de les reunions.</li> <li>- Augmentar la participació del professorat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercanvi de materials.</li> <li>- Lectura de textos.</li> <li>- Observacions d'aula.</li> <li>- Estudi de casos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Veure</i> Veure el fet objectiu. Definició i apropament al problema.</li> <li>- <i>Analitzar</i> Anàlisi exhaustiva del cas. Esbrinament del problema i propostes d'acció.</li> </ul>
<p><b>2n objectiu</b> Millorar les pràctiques professionals dels mestres, tot reflexionant-hi des d'una estructura de treball en grup.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Millorar l'estructura relacional.</li> <li>- Possibilitar l'intercanvi de recursos i estratègies de treball.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Superar les dificultats percebudes com a obstacles quan és treball de cadascú per separat.</li> <li>- Millorar la qualitat de l'ensenyament.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anàlisi de produccions dels alumnes.</li> <li>- Xerrada d'experts.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Actuar</i> Estratègia d'acció i seguiment.</li> </ul>

Figura 2

progressius en l'estil de treball dels mestres mateixos, com si es tractés d'una taca d'oli que havia d'anar impregnant tot el centre a llarg termini. S'analitzava el que passava, allà on passava i amb els seus mateixos protagonistes, amb la finalitat de transformar-les. El grup era una formidable manera de treballar i formar-se al propi centre, en tant que els seus membres es comprometien lliurement a promoure canvis en els seus propis estils docents, i en l'escola com a institució, reduint la frustració i l'angoixa produïda per les dificultats individuals de l'acció docent. Era una forma d'apropiar-se el centre i d'augmentar el sentit de pertinença i atribució de la feina a l'escola.

Aquests processos de canvi podien ser de molt distinta tipologia. Des de canvis metodològics, resolució de problemes plantejats amb pares o alumnes o equips i grups del propi centre, fins a canvis en la percepció del propi quefer profes-

nal del docent, per posar només alguns exemples.

El pla de treball s'estructurà flexiblement en tres grans passos. Les sessions, a raó d'una hora per setmana –sempre dintre de l'horari de permanència en centre–, giraven al voltant d'aquests tres grans moments: veure, analitzar i actuar. Les sessions de treball s'organitzaven de la manera següent:

- 1a sessió:* definició i apropament al problema.
- 2a sessió:* anàlisi del problema i suggeriment de propostes d'acció.
- 3a sessió:* avaluació i seguiment.

Cadascuna de les fases d'aquest treball, les sintetitzem succintament de la manera següent: a) explicació de la fase, b) pauta de la sessió, c) instruments i d) activitats possibles.

## VEURE

Objectiu de la primera sessió: veure el fet objectiu

### *1a sessió: definició i apropament al problema*

#### a) *Explicació de la fase*

Coneixement directe de l'origen del problema, contat pel mestre o la mestra que el vivia i s'hi enfrontava directament i solitàriament. Aquest docent que demanava ajut al grup passava a formar-ne part mentre es treballava sobre el problema. El punt més fonamental de la primera sessió era afavorir que el docent que demanava ajuda i suport se sentís escoltat i comprès, objectivant al màxim la situació educativa sobre la qual s'havien de dirigir tots els esforços. Era vital, en aquest sentit, evitar els judicis de valor, els comentaris jactanciosos o crítics sobre la persona demandant d'ajut. El guió que se seguia era el següent:

b) *Pauta de la sessió*

- Plantejament del problema a càrrec del professor amb problemes, en forma d'un estudi de cas.
- Anàlisi del cas exposat, basada en causes i conseqüències, contextualització del cas i història precedent.
- Conclusió –consuada– d'una primera concreció del problema.
- Anàlisi de les dades de què es disposava i possible conveniència de buscar altres dades per ampliar informació.
- Cita del grup per a la següent reunió.

c) *Instruments*

- Intercanvi de materials dels professors i professores.
- Lectura de textos.
- Xerrades de professors externs.
- Observacions d'aula (registre pautat d'esdeveniments en una sessió d'aula, observant un company o determinats alumnes per a la seva anàlisi posterior).
- Enregistrament videogràfic de casos.
- Anàlisi de valors (centrar la conducta d'un mestre/a, alumne/a en una situació i definir el personatge, plantejar qüestions morals, el conflicte).
- Simulació de situacions.
- Estudi detallat del problema plantejat pel mestre, comptant –si fa al cas– amb experts externs al centre.
- Anàlisi de produccions dels alumnes.
- Informes o documents oficials.

d) *Activitats possibles*

- Observació d'un fet, una situació concreta, personal o col·lectiva, una acció o situació educativa, un problema. Com era, on es produïa, quan, quins professors, alumnes o pares hi intervingien; quines eren les seves actituds, reaccions o conductes davant la situació educativa plantejada; quins interessos o factors podien entrar en joc, quins factors institucionals el condicionaven, etc.
- Professors, alumnes o pares a qui els passava el mateix. Fets o situacions nostres que es pareixien molt al fet que s'estava analitzant.
- Conseqüències que se seguien del fet, acció o situació concreta en els altres professors, alumnes o pares.
- Causes: per què pareixia que passava això? En l'àmbit personal, cicle o àrea, o institucional.
- Primera enunciació objectiva del problema.
- Compromís de recerca de més informació sobre el cas.



## ANALITZAR

Objectiu: anàlisi exhaustiva del cas.

### **2a sessió: anàlisi del problema i primeres propostes d'acció**

#### a) *Explicació de la fase*

La intenció d'aquest moment era avançar en l'estudi i anàlisi de la situació problemàtica, fent un pas més per evitar de quedar-nos en la mera reflexió, i intentar d'adoptar i assolir un compromís pràctic.

Es pretenia orientar l'actuació futura segons un primer diagnòstic del problema, mirant d'entendre els mecanismes o referents que operaven rere la seva identificació inicial. En tot cas, el fet que els diferents participants elaborassin i manifestassin les seves interpretacions permetia explorar sistemes de coneixements i creences que no sempre es tenien en compte, però que no per això deixaven de tenir la seva influència –en forma d'actituds i presumpcions– en el cas plantejat.

#### b) *Pauta de la sessió*

- Lectura de l'acta de la sessió anterior per a l'aprovació.
- Aportació de dades recopilades sobre el cas.
- Anàlisi de tota la informació que es tenia del problema.
- Establiment d'estratègies d'actuació.

#### c) *Instruments*

- Dilemes morals (breu narració de situacions que generaven conflictes de valors, o una problemàtica de caràcter moral: un personatge es trobava en una situació difícil i havia d'escollir entre dues alternatives òptimes i equiparables segons el seu contingut o situació analitzada. Els dilemes podien ser reals o hipotètics).
- Mitjançant l'anàlisi de casos similars, desenvolupar el sentiment del «tu» o el «jo», al «nosaltres», juntament amb les capacitats de cooperació, intercanvi, responsabilitat, autonomia i creativitat.
- Vèncer els temors i les inhibicions, superar les tensions i crear sentiments de seguretat.
- Crear una actitud positiva davant els problemes de les relacions humanes.
- Identificar i clarificar els nostres valors com a professionals implicats en la situació que es discutia.

#### d) *Activitats possibles*

- Què pensàvem del fet, acció o situació educativa, de les seves conseqüències i causes. Valoració positiva dels avenços o endarreriments en els professors o alumnes, o en les situacions educatives.



82 Equip de mestres

- Comparació de les fites amb la realitat viscuda en l'àmbit personal, àrea o cicle, i institucional. Contradicció possible entre els desitjos i els fets, entre les aspiracions i els resultats, entre les expectatives i la realitat.
- Identificació de les possibles estratègies a seguir per a la resolució del cas. Adopció de noves actituds, mètodes o conductes en relació amb persones, situacions o fets. Identificació dels coneixements o bagatge d'experiències prèvies de què es disposava per encarar la situació.

## ACTUAR

Objectiu: proposta d'acció i seguiment

### *3a sessió: acció i seguiment*

#### a) *Explicació de la fase*

Aquesta darrera fase tenia com a objectiu fer el seguiment del procés acordat entre tots en les reunions precedents. Segons l'evolució del cas, es podia concloure si havia evolucionat satisfactòriament o, contràriament, calia revisar-lo per reconduir-lo cap a alternatives que permetessin la seva resolució.

#### b) *Pauta de la sessió*

- Lectura de l'acta d'allò acordat a la sessió anterior.
- Valoració de resultats obtinguts mitjançant les estratègies acordades.

#### c) *Instruments*

- Seguiment del cas mitjançant el «Quadernet d'anotacions».
- Avaluació periòdica del cas, alternatives de solució.
- Exploració de l'evolució en les persones afectades: altres professors, alumnes o pares.

#### d) *Activitats possibles*

- El grup de treball pren decisions compartides sobre un compromís de canvi. En aquest moment s'explicita qui ho desenvolupa, amb qui, com; amb quins mitjans, estratègies o mètodes; quins ajuts externs se sol·liciten, amb quins materials, etc.
  - Avaluació i seguiment del cas.
-

## Reflexions finals

Entre els resultats més positius de l'experiència, l'ajuda mútua entre iguals constituïda per aquest grup ens ha servit per a:

- El treball en col·laboració afavoreix l'estímul i la solidaritat entre docents que sovint viuen situacions escolars problemàtiques immediates, percebudes com a insolubles quan són viscudes en solitari. Contràriament, la reacció és que la situació és remeiable quan es comparteix i es treballa col·legiadament.
- Reducció de l'individualisme docent i aprenentatge progressiu que l'ensenyament és una tasca d'equip, facilitant les eines per treballar d'aquesta manera.
- Això tampoc no és un camí de roses. S'ha d'aprendre dels errors i dels desencerts. És un procés que exigeix temps, voluntat de canvi i interès i dedicació personal, i els seus efectes només es veuen a mitjà i llarg termini, especialment en les formes de treball i en els processos de relació entre mestres.

## DIDÀCTICA DE LA LLENGUA ORAL FORMAL

### Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques

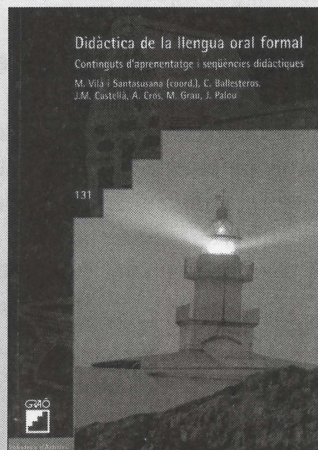
M. VILÀ I SANTASUSANA (COORD.), C. BALLESTEROS,  
J.M. CASTELLÀ, A. CROS, M. GRAU, J. PALOU

Aquest llibre pretén ser un instrument pràctic sobre la llengua oral formal i el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

El volum està estructurat en dues parts. En la primera es presenten els aspectes discursius i les estratègies retòriques que caracteritzen els gèneres discursius orals que considerem prioritaris en l'ensenyament obligatori i postobligatori. Aquesta primera part vol ser un punt de partida pensat perquè el professorat pugui disposar d'objectius i continguts d'aprenentatge específics de la llengua oral.

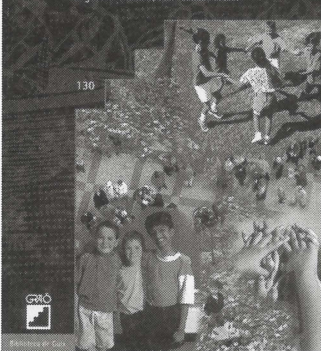
La segona part del llibre se centra en com ensenyar la llengua oral. Té un enfocament eminentment pràctic i és un complement bàsic i indispensable de la primera part.

192 pàgines 14,00 €



Cinc ciutadanies  
per a una nova educació

Francisco Imbernón (coord.), Joan Majó,  
Michela Mayer, Federico Mayor Zaragoza,  
Rigoberta Menchú, Juan Carlos Tedesco



102 pàgines 9,70 €

## CINC CIUTADANIES PER A UNA NOVA EDUCACIÓ

FRANCISCO IMBERNÓN (COORD.), JOAN MAJÓ,  
MICHELA MAYER, FEDERICO MAYOR ZARAGOZA,  
RIGOBERTA MENCHÚ, JUAN CARLOS TEDESCO

Aquest llibre vol aportar una mirada esperançadora cap al futur, amb la intenció de continuar reivindicant que l'educació és la base fonamental del progrés de tots els pobles, l'instrument que ens permet ser més lliures, més humans i també més solidaris en les nostres relacions individuals i socials. Hem triat cinc ciutadanies que engloben tots els elements necessaris per dur a terme una deliberació educativa sobre el fet d'aprendre a conviure.



GRAÓ

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34  
08027 Barcelona

Tel.: 93 408 04 64  
graoceditorial@grao.com



## Elogi de l'adolescència

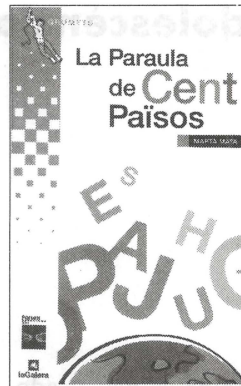
*Jaume Cela*

Mentre el tren camina a pas d'adolescent penso que l'adolescència no existeix. Existeixen els adolescents. Existeixen les adolescents. Existeixen en Pere i la Maria, que van anar a rebre el Sant Pare com si esperessin un cantant de rock. Existeixen la Laura i l'Arnau, que militen en un partit polític i fan campanya per defensar i estendre les seves idees. Existeixen la Vanesa i en Jonathan, que han decidit formar parella i ocupar una casa abandonada del barri i convertir-la en un casal cultural. Existeixen en Jordi i la Judit, que cada vespre, quan la Ventafocs abandona la festa, surten de casa i tornen de matinada després d'haver bellugat l'esquelet en una discoteca. Existeixen la Clàudia i en Narcís, que es passen els dies estudiant perquè volen treure una bona nota i poder fer la carrera que desitgen. Existeixen la Rosa i en Ricard, que pertanyen a una ONG i ara estan preparant un viatge per conèixer de primera mà la realitat del Brasil, país immens i ple d'esperança. Existeixen la Sònia i en Quico, que amaguen la por a viure amb el cos que tenen i ella treu d'amagat el que menja i ell es passa les hores al gimnàs. Existeixen la Pepa i en Robert, que coquetegen amb el

nihilisme més absolut. Existeixen en Magí i la Loa, que es passen el dia i la nit enganxats a la xarxa xatejant amb qui sap qui. Existeixen la Sole i en Benet, que busquen diners per comprar droga. Existeixen la Fàtima i l'Àlvaro-Augusto, que saben diferenciar una mirada acollidora d'una d'aquelles que talla com un ganivet. Existeixen centenars d'adolescents sense nom que es prostitueixen a qualsevol cantonada o formen part d'exèrcits de guerres oblidades. Existeixen també aquests adolescents aviciats, perdedors, trinxats, estúpids, ignorants, perduts, somiadors, assassins, mentiders, patètics, abandonats, necessitats de companyia, de referències. Són aquests adolescents que retrata Larry Clark a les pel·lícules *Ken Park* o *Bully*, pel·lícules que et deixen baldat.

I tots tenen dos punts en comú: l'edat i que els adults i l'educació que reben alguna cosa tenen a veure amb el fet que siguin com són.

Que tots els déus i totes les deesses hi facin més que nosaltres.



## Un conte itinerari cap al Fòrum

**M. Josep Udina**

*La Paraula de Cent Països*, de Marta Mata,\* és un conte concebut per explicar als infants el camí que mena cap al Fòrum de les Cultures Barcelona 2004.

Un camí llarg, com el dels canvis experimentats en el nostre país i al món, les darreres dècades. Arrenca d'un altre conte, *El País de les Cent Paraules*, que l'any 1968, ara en fa trenta-cinc, pretenia explicar als infants com s'organitzava democràticament un país imaginari amb la intervenció de tres prínceps, el gran, el mitjà i el petit... no, de tres secretaris, l'Ull viu, que sap descobrir les riqueses de la terra, el Traçut, que sap transformar-les, i el Poeta, que sap explicar-les. Finalment, tots tres seran votats per governar en equip aquell llegendari país.

Trenta-cinc anys després, es constaten els canvis que hi ha hagut en aquell país, i

\* MATA, Marta. *La Paraula de Cent Països*. Barcelona: La Galera, 2003.



en molts altres, i se'n fa una ressenya oberta als canvis que vindran després. De primer, és l'Elena la que, com a primera secretària del país, traurà a la llum diferències i desigualtats i buscarà vies de superació en la igualtat de drets. Després, serà la Júlia, segona secretària, la que mirarà d'encarrilar el problema de les vies de comunicació entre persones i països. Finalment, serà el... tercer secretari de nom canviant, qui farà un pla d'actuació per fer néixer i créixer a tots i entre tots els països l'arbre que els portarà a viure en...

El nom de l'arbre i el nom del tercer secretari coincidiran. Com coincidiran els tres secretaris de l'equip, Elena, Júlia i... en convocar-se per a un encontre o Fòrum l'any que ve, el 2004. On?

El llibre es publica ara en una edició de treball que serà distribuïda, juntament amb altres materials, per totes les escoles de Catalunya. El llibre conté suggeriments d'il·lustració per als nens més petits i moltes qüestions i suggeriments per als més grans.

«El Brogit de la Indústria», un CD interactiu adreçat a l'ESG

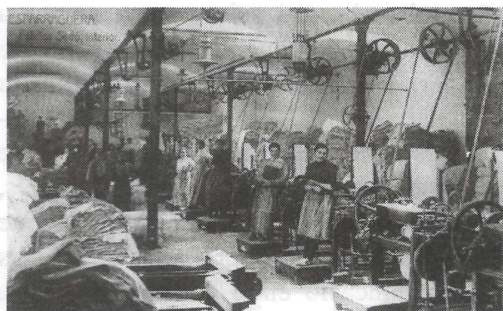
José María Barón

El llibre és una obra de Josep Maria Barón i Josep Maria Barón, publicada per l'editorial L'Escola. El llibre és una obra de Josep Maria Barón i Josep Maria Barón, publicada per l'editorial L'Escola. El llibre és una obra de Josep Maria Barón i Josep Maria Barón, publicada per l'editorial L'Escola.

El llibre és una obra de Josep Maria Barón i Josep Maria Barón, publicada per l'editorial L'Escola. El llibre és una obra de Josep Maria Barón i Josep Maria Barón, publicada per l'editorial L'Escola. El llibre és una obra de Josep Maria Barón i Josep Maria Barón, publicada per l'editorial L'Escola.

El llibre és una obra de Josep Maria Barón i Josep Maria Barón, publicada per l'editorial L'Escola. El llibre és una obra de Josep Maria Barón i Josep Maria Barón, publicada per l'editorial L'Escola. El llibre és una obra de Josep Maria Barón i Josep Maria Barón, publicada per l'editorial L'Escola.

El llibre és una obra de Josep Maria Barón i Josep Maria Barón, publicada per l'editorial L'Escola.



## «El Brogit de la Indústria», un CD interactiu adreçat a l'ESO\*

*Josep Padró i Margó*

De la col·laboració entre els Centres de Recursos Pedagògics del Baix Llobregat-Anoia i el Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat, n'ha sortit un recurs didàctic que, sens dubte, serà força útil als centres de secundària.

Es tracta d'un CD sobre la industrialització del Baix Llobregat, una comarca en la qual parlar d'industrialització és parlar de l'activitat econòmica més patent i manifesta.

El CD recull l'exposició que va passar per divuit municipis del Baix Llobregat entre 1997 i 1999 amb el nom de «El Brogit de la Indústria. De la manufactura a la fàbrica». La va organitzar el Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat i va merèixer el premi Bonaplata de difusió l'any 1999.

\* Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat.

Aquestes exposicions, un cop ha finalitzat el seu període d'exhibició, acaben en un magatzem o simplement es destrueixen. En aquest cas, però, gràcies a l'esforç informàtic del professorat dels Centres de Recursos serà possible conservar-la «virtualment» i usar-la indefinidament.

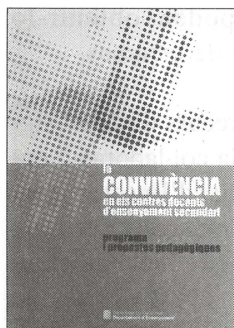
Seguint el fil de l'exposició, el CD estructura els continguts a partir de cinc àmbits: la manufactura tradicional, el tèxtil, les colònies industrials, la resposta obrera i la diversificació industrial. En l'exposició, cada àmbit hi té un determinat nombre de plafons que en el CD esdevenen pantalles. En cada pantalla hi ha un text general i diverses fotografies amb un text explicatiu.

L'alumnat pot fer un treball autònom mitjançant l'ús de les guies didàctiques de l'exposició que s'han incorporat al CD. Pot imprimir-se les fitxes i treballar a mà o treballar directament amb l'ordinador. Una guia ofereix una visió de conjunt des de la manufactura del segle XVIII fins a la diversificació industrial del XX. En altres casos, les guies presenten un caràcter més temàtic: la manufactura, l'energia, els grups socials, el tèxtil i la diversificació industrial del segle XX.

El CD conté 152 fotografies amb el corresponent peu explicatiu, 34 textos curts, un glossari de paraules «calentes» que s'activa clicant sobre el text i diversos links per connectar-se amb altres pàgines web sobre el tema. Els centres educatius

del Baix Llobregat poden obtenir-lo demanant-lo als centres de recursos.

La creació d'aquest recurs didàctic significa la continuïtat de la col·laboració entre la Delegació Territorial d'Ensenyament i el Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat, que va permetre incloure en el PFZ un curs sobre el tema de la industrialització a la comarca del Baix Llobregat, quan l'exposició es trobava en fase d'exhibició.



## Altres novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

- BADIA I PUJOL, Joan. *L'escola suspèn*. Barcelona: Angle, 2003. (Dissidències; 5)
- Una carrera contra reloj: Tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en la reforma escolar*. Nancy E. Adelman, Karen Pantone, Walking Eagle, Andy Hargreaves (Eds.) Madrid: Akal, 2003. (Educación Pública; 6)
- CAÑELLAS, Cèlia; TORAN, Rosa. *Dolors Piera: Mestra, política i exiliada*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2003. (Premi Leonor Serrano i Pablo)
- La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2003.
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, Xosé R. *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: I.C.E./Horsori, 2003. (Cuadernos de Educación; 40)
- FULLANA, Judit; BESALÚ, Xavier; VILÀ, Montserrat. *Alumnos d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions, 2003.
- JOAN I MARÍ, Bernat. *Sociolingüística a l'aula*. Barcelona: La Busca, 2002.
- NARDONE, Giorgio M.; GIANNOTTI, Emanuela; ROCCHI, Rita. *Modelos de familia: Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder, 2003.
- Plan de animación lectora*. Elvira Novell (Coord.) Barcelona: Fundación Bertelsmann, 2003. (2 vols.)
- Les responsabilitats compartides en l'educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya, 2002. (Documents; 12).
- SEMANA MONOGRÁFICA: APRENDER PARA EL FUTURO (17: Madrid: 2003) *Aprender para el futuro: Educación para la convivencia democrática: Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, 2003.



TONUCCI, Francesco. *Cuando los niños dicen ¡Basta!*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003.  
*L'ús del llenguatge a l'escola. Propostes*

*d'intervenció per a l'alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2003.



Generalitat de Catalunya  
 Departament de Benestar i Família  
**Institut Català del Voluntariat**

*Des d'ara,*  
**xarxanet.org**  
 XARXA ASSOCIATIVA I DE VOLUNTARIAT DE CATALUNYA

*Connecta amb el gran portal del món associatiu  
 i de voluntariat: [www.xarxanet.org](http://www.xarxanet.org)*

*Connecta-t'hi!*

Per a més informació,  
 Institut Català del Voluntariat  
 del Departament de Benestar i Família,  
 o a l'Oficina de Benestar i Família més propera.  
[incavol.benestar@gencat.net](mailto:incavol.benestar@gencat.net)

**012** atenció  
 ciutadana  
0,35 Euro cada 3 minuts o fracció



## Cartellera

### ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

**Presentació del llibre *Un conte itinerant cap al Fòrum*  
dimecres, 8 d'octubre de 2003 a les 6 de la tarda**

*A càrrec de:* Marta Mata

*Lloc:* Associació de Mestres Rosa Sensat  
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona  
*Tel.:* 93 481 73 73

R O S A  
S E N

Acte obert a tothom! S A T

### JORNADES

**IX Audiència Pública als nois i noies de Barcelona  
«Com ens relacionem amb la ciutat?»  
Propostes per a una convivència pacífica**

*Informació i inscripcions:* Institut d'Educació de  
l'Ajuntament de Barcelona  
*Tel.:* 93 402 36 63 • *Fax:* 93 402 36 60  
*E-mail:* imebatencio@mail.bcn.es  
*http://www.bcn.es/educacio*

### TERTÚLIA LLUNA VERDA

**Ecodiàleg «Educació ambiental i  
diàleg filosòfic»  
Barcelona, dia 23 d'octubre de 2003  
a les 6 de la tarda**

*Lloc:* Sala d'Actes de l'Institut  
d'Educació

*Informació:* Institut d'Educació  
*Tel.:* 93 402 36 63  
*Fax:* 93 402 36 60  
*E-mail:* imebatencio@mail.bcn.es  
*http://www.bcn.es/educació*

**5ena Jornada de Treball de l'Associació  
Catalana de Professionals dels Centres de  
Recursos Pedagògics  
«Els serveis educatius a Catalunya»  
Barcelona, dia 24 d'octubre de 2003**

*Lloc:* Auditori de Caixaforum

*Inscripcions:* Formalització durant el període  
de l'1 d'octubre al 18 d'octubre de 2003  
a la pàgina web de l'ACP dels CRP:  
*http://www.pangea.org/ACPdeCRP*

**PREMIS**

**7è Premi de conte infantil  
«Hospital Sant Joan de Déu»**

Aquest premi es convoca per tal d'estimular la producció d'obres de narració en llengua catalana destinades a nens i nenes.

*Convoca:* Hospital de Sant Joan de Déu, Cercle de Lectors i La Galera

*Termini de presentació:* **abans del 31 d'octubre de 2003**

*Informació:* Secretaria de gerència de l'Hospital de Sant Joan de Déu  
Pg. de Sant Joan de Déu, 2  
08950 Esplugues de Llobregat

**Premi Jesús Garanto Alós**

A treballs i/o articles ja publicats que es distingeixin per la seva aportació en el camp de l'educació especial.

*Organitza:* Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

*Termini de presentació dels originals:*  
**abans del 28 de febrer de 2004**

*Informació general:* Institut de Ciències de l'Educació. UB  
Tel.: 93 403 59 39  
<http://www.ub.es/ice/premis.htm>

**PREMIS D'EDUCACIÓ**

**15ena Convocatòria Premi Pau Vila**

Amb la col·laboració de la Fundació Congrés de Cultura Catalana, a treballs originals i/o experiències fetes en l'àmbit educatiu que contribueixin al coneixement i al respecte del medi geogràfic i natural.

*Organitza:* Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

*Termini de presentació dels originals:*  
**abans del 28 de febrer de 2004**

*Informació general:* Institut de Ciències de l'Educació. UB  
Tel.: 93 403 59 39  
<http://www.ub.es/ice/premis.htm>

**Premi Francesc Xavier Gil i Quesada**

A treballs inèdits d'innovació en educació, que es caracteritzin per la seva qualitat metodològica.

*Organitza:* Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

*Termini de presentació dels originals:*  
**abans del 28 de febrer de 2004**

*Informació general:* Institut de Ciències de l'Educació. UB  
Tel.: 93 403 59 39  
<http://www.ub.es/ice/premis.htm>

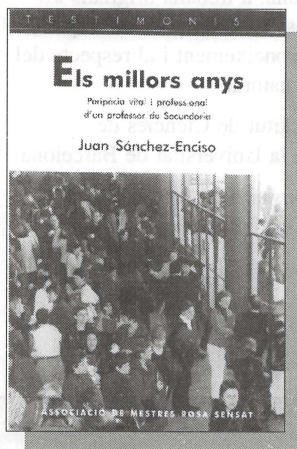
# novetat

## **Els millors anys**

### **Peripècia vital i professional d'un professor de Secundària**

**Juan Sánchez-Enciso**

Col·lecció Testimonis, 2  
230 pàg. PVP: 15 euros



**Els millors anys** és la crònica personal d'una experiència educativa. El centre, el *Badalona 9*, un institut de secundària, enclavat en un barri difícil, on es va intentar portar a terme un projecte democràtic i integrador que finalment no va ser possible. Els protagonistes, la gent que hi va participar i que hi va posar en joc el millor d'ells i d'elles mateixes.

Llibre complex on el relat i la interpretació, el pensament i la vivència, el pla públic i el privat de l'autor s'entrecreuen i il·luminen mútuament. La seva lectura és estimulants i enriquidora per a qualsevol persona que treballi en el món de l'educació o hi estigui interessada.

Aquesta obra va quedar finalista al Premi Rosa Sensat de Pedagogia 2002, i es presenta acompanyada d'un pròleg de Marta Mata.

**R**   
**S E N**  
**S A T**

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto:associacio@rosasensat.org)  
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions  
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35  
08032 Barcelona  
Tel: 933 472 511  
Fax: 934 569 506  
E-mail: [prologo@ctv.es](mailto:prologo@ctv.es)



# novetat

## **L'escola Ton i Guida Quan la pedagogia activa va anar al suburbi (Barcelona 1962-1994)**

**Premi Rosa Sensat de  
Pedagogia 2001**

Roser Solà i Montserrat

Edicions 62 (Llibres a l'abast; sèrie Rosa Sensat)  
480 pàg. PYP: 29,95 euros



Aquest llibre recull la història d'un fenomen pedagògic singular: l'Escola Ton i Guida. L'interès que suscita aquesta escola arrenca del fet que no tan sols va ser una escola activa pionera de la renovació pedagògica que alguns educadors van emprendre en la dècada dels 50 a Catalunya (Talitha, Costa i Llobera, Sant Gregori, Betània...) sinó també perquè la seva fundadora, M. Antònia Canals, va copsar, a començaments dels 60, que hi havia una Barcelona totalment nova, la Barcelona de la immigració i del suburbi, a la qual va voler portar també la mateixa qualitat educativa, amb l'objectiu de donar als seus infants una veritable igualtat d'oportunitats.

R O S  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto:associacio@rosasensat.org)  
<http://www.rosasensat.org>

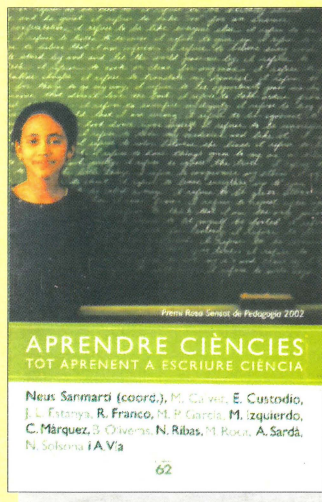
**Distribucions  
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35  
08032 Barcelona  
Tel: 933 472 511  
Fax: 934 569 506  
E-mail: [prologo@ctv.es](mailto:prologo@ctv.es)

# novetat

## **Aprendre ciències tot aprenent a escriure ciència**

**Premi Rosa Sensat de  
Pedagogia 2002**



Neus Sanmartí, M. Calvet, E. Custodio,  
J. L. Estanya, R. Franco, M. P. García,  
M. Izquierdo, C. Màrquez, B. Oliveras,  
N. Ribas, M. Roca, A. Sardà, N. Solsona,  
A. Via

Edicions 62 (Llibres a l'abast; sèrie Rosa Sensat)  
240 pàg. PVP: 19,90 euros

Aquest llibre vol incidir en la importància  
d'ensenyar als alumnes les habilitats  
relacionades amb la capacitat de comunicar  
les idees oralment i per escrit.

Els autors valoren que aprendre ciències no  
és només aprendre models propis de la  
ciència, sinó també aprendre les formes  
de comunicar les interpretacions dels fets  
de la naturalesa.

R O S A  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto:associacio@rosasensat.org)  
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions  
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35  
08032 Barcelona  
Tel: 933 472 511  
Fax: 934 569 506  
E-mail: [prologo@ctv.es](mailto:prologo@ctv.es)