

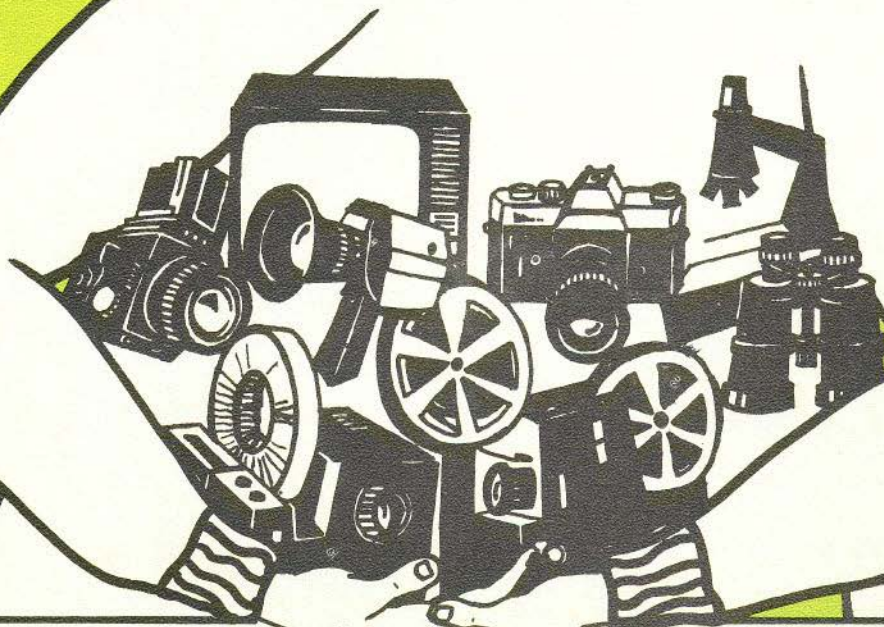
PERSPECTIVA ESCOLAR 39

Publicació de «Rosa Sensat»

Novembre

1979

UTILITZEM
ELS AUDIOVISUALS!



INDEX	
EDITORIAL	1
UTILITZEM ELS AUDIOVISUALS!	
1. LES TÈCNiques AUDIOVISUALS A L'ÀMBIT DE L'ESCOLA, per Anna-Maria Roig	2
2. TREBALLAR LA IMATGE, per Llorenç Guasch	5
3. LA DIAPOSITIVA A L'ESCOLA, per Anna Carrió	10
4. LA LECTURA DE LA IMATGE A LA CLASSE (EXPERIÈNCIES), per Joaquim Franch	14
5. AJUDES TÈCNiques PER A L'EDUCACIÓ... ENCARA UNA UTOPIA, per Antoni Cuadrench	19
EXPERIÈNCIES ESCOLARS Contes, contes i més contes	24
DIDÀCTICA La meteorologia a l'escola	29
INFORMACIONS I COMENTARIS	35
TEXTOS LEGALS	41
NOTÍCIES	43
DE TRASCANTÓ	44
DE 0 A 6 ANYS	46
BIBLIOGRAFIA	50
COL.LABORACIONS/DEBATS/DOCUMENTS	53
<p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271. Tel. 228 00 03 - Barcelona-8</p>	
<p>Consell de Redacció: Montserrat Badia, Rosa Carrió, Biel Dalmau, Pere Fortuny, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives Director: Jordi Tomàs Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, B-5 Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» Portada i maquet: Joan Grau Fotògraf: Josep Gri Composició: Fernández, Borrell, 168 Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11 Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00 Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - P.V.P. 175 ptes. Subscripció anual: 1.400 ptes.</p>	

39

ELS ESTATUTS QUE ENS CAUEN AL DAMUNT

1

Ha començat el debat al Congrés del primer dels projectes de Llei sobre educació, preparats per l'anterior govern d'UCD, i que l'actual ha tornat a presentar exactament igual, malgrat algunes esmenes de la mateixa UCD.

Aquests projectes van ser elaborats abans de l'aprovació de la Constitució i constitueixen un clar intent de reformar la Llei d'Educació de 1970 a trossos, sense un debat a fons sobre el futur de l'educació, i canviant aquells aspectes que a la UCD li interessa.

Mantenir aquests projectes significa no elaborar la llei orgànica que desenvolupi l'article 27 de la Constitució i que hauria de servir de llei-marc a les comunitats autònomes. Això implica que la UCD proposa desenvolupar aquells aspectes de l'article 27 que lliguen amb el seu pensament polític i no fer-ho amb els que permetien un cert control social de l'escola. Significa que pot limitar molt la capacitat d'actuació de la Generalitat, situant-la en un terreny bàsicament administratiu. Significa, tant per la forma com pel contingut de les propostes, fer la interpretació conservadora de l'article 27 de la Constitució, en detriment dels interessos populars i nacionals.

El tema és realment important per al futur de la nostra escola. I no l'hem d'enfocar com una qüestió superestructural que no té gaire a veure amb l'activitat quotidiana dels mestres. Si la concepció de «l'ideari educatiu» dels centres que té UCD tira endavant, el mestre haurà d'acceptar-los en el moment d'entrar (¿nova visió de jurar les Lleis Fonamentals?) i podrà ser acomiadat si la seva activitat docent no s'hi ajusta. I això significa la negació de la «llibertat docent o de càtedra», a més d'una inseguretat laboral constant a menys que s'estigui disposat a obeir sempre i en tot. La participació queda situada en un marc que la desvirtua totalment.

Creiem que no s'ha manifestat prou clarament a tots els nivells les implicacions de fons i les conseqüències pràctiques que es poden derivar d'aquesta legislació. Com a institució pedagògica arrelada en el treball d'escola, que hem lluitat molts anys per la democratització de l'escola i precisament en l'Any Internacional de l'Infant (com queda l'infant en aquesta legislació!), hem de manifestar la nostra oposició clara i rotunda. És l'escola qui ho pagarà.

2 LES TÈCNIQUES AUDIOVISUALS A L'ÀMBIT DE L'ESCOLA

per Anna-Maria Roig

«La millor educació és la que no es limita a inculcar uns coneixements, sinó que posa la nostra vida en harmonia amb tot l'existent.»

Rabindranath Tagore

1. Una reflexió prèvia

Em sembla que sempre que un hom es posa a pensar en una tècnica pedagògica ha de fer l'esforç de revisar els objectius educatius en els quals aquesta tècnica s'ha d'inserir. No sigui que els mals hàbits adquirits a la infantesa pròpia (importància que van donar els nostres mestres a l'acumulació de coneixements, clima escolar de passivitat, etc.) facin aparició i malmetin l'esforç constant de reforma escolar en què estem compromesos.

És més fàcil ensenyar que fer aprendre —ja ho sabem— i cal que ho recordem en cada nova ocasió.

Dic tot això perquè penso que les tècniques audiovisuals podrien fàcilment amagar una trampa, podrien ser un vernís de modernització escolar i estar totalment al servei de la pedagogia més tradicional: imprimir contiguts en l'esperit del noi, fomentar la passivitat de l'alumne, donar fet. Poden ésser una nova manera d'acumular coneixements, en lloc d'un ressort de desenvolupament personal.

Crec que és bo fer-nos algunes preguntes: Com fomentem —amb les tècniques audiovisuals— l'activitat espontània del noi/noia? Quins mitjans farem servir per orientar-los en les tasques de recerca? Quin mitjà crearem que els porti a observar, relacionar, analitzar la realitat i que en definitiva els ajudi a expressar-se (en el sentit ple de manifestar-se)?

Correm el perill de convertir les tècniques audiovisuals en esplèndids mitjans per rebre en lloc d'esplèndids mitjans per dir.

2. La cultura de la imatge

El pensament a través de la imatge és una conquesta de la nostra època, és avui una forma de comunicació com ho és la paraula i l'escriptura. Els nois/noies que avui fan parvulari i EGB ja han nascut en aquesta època, la imatge ha configurat el seu pensament, la imatge animada ha transformat la seva manera de raonar. En algunes llars dels nois de l'Escola (Cornellà), no tenen cap contacte amb la cultura de la llengua escrita, en canvi viuen immersos en el món de les imatges televisives. Quines conseqüències té aquest fet en l'àmbit del pensament? La resposta està encara poc treballada. D'una manera empírica puc dir que els nois/noies de 8è. (són els qui més he pogut observar a través de la classe de ciències socials) recorden i «entenen» perfectament les pel·lícules vistes a la TV i les de llargmetratge (fins i tot històriques) que hem vist junts, en canvi, tenen greus dificultats per interpretar un text escrit. Tot això vol dir alguna cosa, segurament molt més del que li faig dir jo avui. (Llàstima que pel que fa al cinema i a la TV ambdues tècniques audiovisuals han estat des dels seus inicis dominades per interessos comercials i polítics i ben poc s'han pogut aprofitar pedagògicament.)

Situant-nos en la cultura de la imatge podem repetir allò que deïem de la paraula i de l'escripta: cap explicació —en aquest cas, cap imatge— pot substituir l'experiència.

En la tasca de fer pensar el noi, d'ensenyar-lo a aprendre, a recollir dades de la realitat... les tècniques audiovisuals crec que tenen un paper important i que

cap altra tècnica pot substituir-les del tot. Els nois/noies immersos en la cultura de la imatge cal que arribin a *ser-ne autors i no simples espectadors*.

Si resten simples espectadors risquen de perdre les possibilitats de pensament personal i de creació, seria un retrocés clar.

El noi/noia d'avui ha de poder expressar-se, manifestar-se, per la paraula, l'escriptura i la imatge. Cal que li proporcionem instruments vàlids perquè pugui fer-ho, igual com li'n proporcionem per expressar-se oralment i per escrit.

Si els infants aprenen a utilitzar el magnetòfon, la ràdio, les diapositives i per què no, el cinema i la TV..., si aprenen a construir imatges, hauran aconseguit fer de la imatge una eina de progrés personal.

3. Algunes tècniques audiovisuals i com fer-les servir a l'escola

Les il·lustracions dels llibres:

Despertem l'interès, provoquen preguntes, porten a observar. Són punt de partida de molts exercicis d'associació: què?, per què?, per a què?, com?, quan?

Treballs i fulls impresos a la classe o ciclostillats:

Posats a la cartellera per ser llegits i vistos. Els nois/noies en són autors. Són resultat de l'expressió lliure o d'un treball d'experimentació (observació directa, enquesta...) i han demanat un treball acurat per fer-los intel·ligibles.

Cartellera mural:

Quasi sempre amb un objectiu monogràfic: recull d'un treball d'equip, d'una sortida... Hi conflueixen moltes tècniques: confecció de rètols, mapes, gràfics, treball de síntesi, distribució de l'espai, etc.

El mural del diari:

Recull de notícies i presentació que porti a la lectura.

Mural informatiu

d'activitats internes i externes:

Els nens/nenes aprenen aviat que cal que sigui clar i estètic o ningú no en farà cas... Van a parar-hi informacions que recullen l'organització de la classe i són reflex de la seva vida (convocatòria d'as-

semblea, càrrecs, distribució de temps, pla setmanal, etc.).

Els gravats i postals:

Poden fer-se servir pels mateixos objectius que les il·lustracions dels llibres però tenen l'avantatge de ser més renovables i poder ampliar la informació sobre diverses matèries i els temes de lectura de la imatge. Perquè sigui una eina eficaç cal tenir-les catalogades en un arxiu de gravats amb un sistema fàcil (per exemple el mateix amb què tinguem els llibres de la biblioteca). Se'n poden confeccionar retallant-ne de revistes, catàlegs i també de primeres pàgines de revistes enquadernables.

Les fotografies:

La foto pot ser una eina valuosa a l'escola, fotos per ampliar treballs, per recollir activitats fetes al laboratori, al camp, per il·lustrar enquestes...





Les diapositives:

Cap explicació ni cap imatge pot reemplaçar la realitat però sí que pot ampliar la informació i els coneixements adquirits en l'observació de la realitat. L'observació directa dona als nois elements per interpretar la diapositiva.

Haurien de tenir, a la vegada, un aspecte informatiu i un aspecte motivador respecte l'observació i l'experimentació. De vegades, va bé passar-les abans d'una sortida com a preparació d'allò que han de «veure» quan la facin, d'altres, després de la sortida per recollir o ordenar els aspectes observats. D'altres es passaran com a informació i ampliació de coneixements a treballar.

És una tècnica apta a totes les etapes, però sovint inservible a causa de la manca de diapositives apropiades. Caldria arribar a tenir sèries didàctiques que no aboressin la passivitat.

Cine documental:

Pot fer el mateix servei que les diapositives. Existeixen bones sèries a alguna ambaixada (Canadà, especialment); cal demanar catàlegs per poder preparar les sessions i integrarles al programa de curs.

Muntatges audiovisuals:

Possibles a 2a. etapa.

Ràdio i TV:

No en tinc cap experiència. Podria tenir-se'n?

Aquest esbós de tècniques no intenta ser exhaustiu i, encara menys, la recopi-

lació d'activitats possibles. El fet d'haver parlat d'activitats a fer sense concretar edats ni àrees ho fa palès. Només vol ser això: un recull, una constatació d'allò que segur que tots fem... Una vegada escrit fa bastant efecte, oi? És una constatació que les tècniques audiovisuals són a l'Escola, potser més del que creiem. Queda encara la pregunta que feia a l'apartat 2: hi són per fer pensar?, com a estri d'expressió del noi/noia?, qui n'és l'autor?

4. Màquines i mestres

a. Pel que fa a les màquines necessàries per a aquestes tècniques crec que són el problema menys greu. Les més útils a l'escola són força assequibles, em refereixo al magnetòfon portàtil, a la màquina de fotografiar, al projector de diapositives... Una màquina d'imprimir, el tocadiscs i una màquina de ciclostillar es poden arribar a trobar de models passats de moda o de segona mà sense que tampoc no representin cap ruïna... Si una escola vol treballar amb aquestes eines és qüestió de proposar-s'ho i es poden arribar a tenir en dos o tres anys; es tracta de comptar-hi en fer el pressupost de despeses.

La màquina de cine ja és més difícil de poder tenir, com no hi hagi algun pare disposat a deixar-la (per això cal que la tingui!); caldria recórrer al lloguer i, en cas dels pobles, aconseguir que l'Ajuntament en tingui una a disposició de les escoles (no és difícil, molts Ajuntaments en tenen, la deixen i proporcionen també el local). El fet de no tenir-ne demana més preparació: preveure el dia, tenir la pel·lícula (haver escrit a alguna ambaixada), etc.

Encara hi ha una altra màquina que trobo molt útil a l'escola, però que no he trobat la manera de fer-la assequible: és l'èpiscop per projectar gravats d'un llibre, treballs fets, dibuixos, etc.

b. Pel que fa als mestres, ens queda la tasca de promoure el medi favorable perquè el nen/nena, amb les tècniques a la mà, sigui creatiu.

Els audiovisuals seran tècniques educatives en tant que afavoreixin el procés d'experimentació del noi/noia, és a dir que serveixin per a desenvolupar la seva personalitat, que arribin a ser una eina d'aprendre a aprendre dels nens/nenes d'avui. ■

per Llorens Guasch

La realitat ens parla constantment. Una bona part dels coneixements ens arriben pel canal visual. Contínuament es produeixen imatges al nostre entorn, unes imatges que donen un coneixement immediat, directe i permanent de la realitat. Unes imatges que no n'hi ha prou de veure, sinó que cal mirar i interpretar.

El mateix procés cal fer amb la imatge que se'ns ofereix de la realitat. Crec que la tasca de l'escola en el terreny del coneixement, comprensió i lectura de la imatge s'ha de desenvolupar en un doble terreny complementari: creació d'imatges per part del noi i crítica de la imatge, tenint present tant la forma (com és la imatge) com el fons (què vol dir la imatge). Això comporta: anàlisi d'elements, totalització i, partint de la visualització, arribar a la crítica i a la creació.

Per facilitar la classificació de la imatge l'he agrupada en artística i tècnica. S'entén per artística la que es crea sense utilitzar cap mitjà mecànic, la que és una plasmació de la realitat, no una captació. Es diu tècnica quan la imatge ha estat obtinguda, captada, utilitzant mitjans mecànics. Malgrat aquesta nomenclatura, no s'entén que la imatge tècnica no sigui també un art. Una fotografia, una pel·lícula, són imatges tècniques i poden ser una obra d'art.

I. La imatge artística

Per iniciar el nen en el món de la lectura de la imatge, cal tenir present que les imatges que s'han de donar han de ser del seu món real, que ell les hagi vist en la realitat i que, per tant, pugui fer l'associació amb facilitat. Al principi, és aconsellable donar una imatge sola, sense seriar ni buscar continuació en altres. La seriació i la continuïtat és un pas posterior.

Encara que la programació ve indicada per edats cronològiques, cal tenir present que l'evolució queda més lligada a la ma-

duració obtinguda mitjançant el treball a classe que no a l'edat. Per això, és important treballar molt aviat la imatge, per avançar els estadis.

I-1. 5-6 anys

Un primer pas previ a l'inici de l'estudi de la imatge situada en un context d'imatges és el treball centrat en el reconeixement d'objectes d'ús habitual, però vistos sota diferents punts de vista: un telèfon té un aspecte molt diferent segons es miri des de sota, de sobre, de davant, de darrera, d'un costat... D'exemples com aquest se'n poden trobar molts i amb dibuixos simples es pot treballar en forma de joc bo i demanant al nen que agrupi els dibuixos que representen un mateix objecte vist des de diferents llocs.

Un cop aquest reconeixement s'ha assolit, es pot començar a treballar el mural. En aquest moment (6 anys aproximadament) el millor estri de treball és el mural, el qual permet el treball en grup i per tant l'aportació i enriquiment conjunt.

Com que aquesta etapa de l'estudi de la imatge coincideix amb l'inici de la lectura i escriptura, el treball de la imatge pot ser aprofitat en els dos sentits, fent que el nen, motivat per les imatges suggerents que veu, aboqui tota la seva capacitat de verbalització i pensament que té i converteixi aquesta capacitat en una estructura conscient.

Posar un mural a la classe i demanar als nens que diguin què hi veuen és enfrontar-se a una situació de desordre necessari: els nens veuen moltes coses i volen expressar-les. És una pluja de comentaris sense cap fil, una enumeració de detalls. Per obtenir el màxim fruit del mural cal evitar que la seva lectura es converteixi en això i cal endegar-los des d'un principi a la visió global del gravat, aprendre a veure el conjunt. El conjunt, si s'utilitza material

6 adequat, és senzill i es pot resumir en una o dues frases. Casals i Hogar del Libro tenen murals i fitxes de lectura de la imatge que ajuden molt a fer aquesta feina.

El segon pas, sense perdre de vista el significat del conjunt, és analitzar el gravat, veure el valor de cada detall, esbrinar quin paper juga dins del conjunt, què ens vol dir. És important, per realitzar aquest segon pas, que el mestre conegui el mural i l'hagi estudiat anteriorment.

Aquest treball d'anàlisi es pot dividir en diferents apartats:

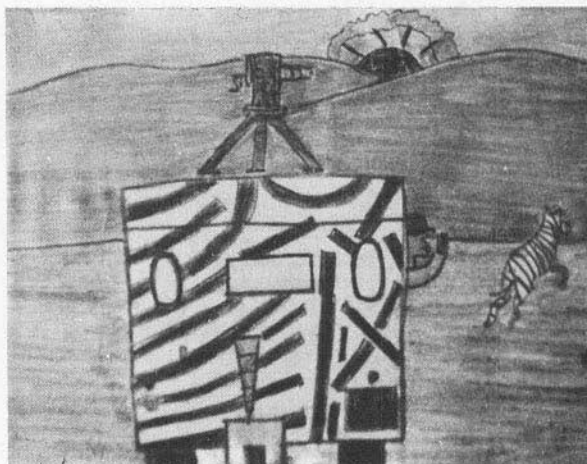
- a. Imaginació sensorial: visual, auditiva, cenestèsica, gustativa, tàctil, olfativa.
- b. Relacions lògiques: situació en l'espai, lloc; situació en el temps, seqüència temporal; causa, efecte; nombre, quantitat, grandària; interferències o idees implicades; qualitats; utilitat; accions; congruències.
- c. Relacions emotives i personals (comparar el gravat amb el que el nen voldria).
- d. Creativitat (treballs d'imaginació partint de les imatges del gravat).

El tercer pas consisteix a tornar endarrera: tenint present l'anàlisi que s'ha fet dels detalls, tornar a llegir de manera més àmplia el significat global del conjunt. Ara, la descripció del mural pot ser molt més rica i extensa, però procurant que es centri en el que és essencial i no en allò que és accessori.

Un altre tipus de treball interessant és el que es pot fer en comparar imatges que tinguin com a diferència alguna transfor-

mació. Per exemple, comparar un gravat que representa un paisatge a l'hivern i un altre a la primavera. La primera part d'aquest exercici queda ja descrita anteriorment: treballar cada mural per separat, tenint present els tres passos indicats. Un cop fet això, es pot fer una primera comparació global: què ha canviat, què no hi és... Després es pot agafar cada un dels elements importants en el primer mural i cercar-los en el segon: ¿què ha passat amb cada element? ¿Ha desaparegut o s'ha transformat? El darrer pas pot ser tornar a fer una comparació global. De treballs d'aquest tipus se'n poden fer molts. El que he indicat és un entre molts d'altres. Si guai sigui el treball que es realitzi, és molt important que, abans de portar el mural a classe, el mestre l'hagi treballat i tingui clar què vol fer, on vol arribar i com actuarà davant dels nens. La improvisació rarament és un sistema vàlid. Cap als set/vuit anys, es pot treballar ja amb sèries curtes d'imatges successives. Això no vol dir que fins aquest moment no es pugui fer, el que passa és que difícilment el nen capta el sentit de successió i es queda amb un conjunt d'imatges sense continuïtat; es queda amb les imatges per separat. El treball es pot fer tot seguint les pautes donades per a sis anys, però aprofitant més en les analogies i el contrast: en quina cosa són iguals, en quina es diferencien...

Es pot treballar també anticipacions (què sobresurt), ambients, contrastos, continuïtat (què continua igual), contigüïtat (ésser a prop o al costat de...), temporalitat, situació a l'espai...



I-2. 7-8 anys

Superat l'estadi previ de reconeixement dels objectes independentment del punt de mira de l'observador i treballat ja el primer aspecte de lligam entre la imatge i el llenguatge, que porta a formar una estructura conscient entre imatge-llenguatge, és ja possible iniciar el treball centrat en el món de la imatge.

La finalitat d'introduir el nen en el terreny de la imatge és fer possible que la conegui i sàpiga utilitzar-la. Per això el treball cal plantejar-lo a un doble nivell:

- a. Informar el nen a través de la imatge i sobre el llenguatge de la imatge.
- b. Valorar l'aspecte intuïtiu i expressiu del nen.

Hi ha, per tant, dos tipus de treball, i en cada un es treballa únicament un aspecte (o el racional o l'intuïtiu). Quan es treballa el primer aspecte es poden seguir els passos indicats al principi d'aquest estadi, tenint present que la finalitat és que el nen vegi la imatge com un llenguatge, una comunicació. Si treballem el segon aspecte, sense perdre de vista l'educació artística, cal que el nen expressi tot el món que porta a dins i que nosaltres no podem acotar amb raonaments: intuïció i sentit poètic.

En aquest moment es pot començar a introduir el nen en el món de la publicitat d'una manera indirecta. La finalitat és captar les intencions més clares de la producció dels missatges. Com que a aquesta edat encara no pot analitzar correctament la publicitat, aquest pas previ es pot realitzar mitjançant l'aïllament de la imatge del text escrit, i demanant al nen que davant d'una imatge intenti redactar un text que li sembli adequat, o a l'inrevés. Cal que descobreixi que text i imatge es poden complementar, oposar i modificar. Aquesta tasca es pot dur a terme jugant amb sèries d'imatges i textos que es van combinant de manera que el missatge final es diferenciï clarament.

La imatge s'ha d'analitzar mitjançant la identificació de cada una de les parts (vocabulari). Aquest exercici és senzill i es fa amb imatges clares i sense complicacions. Es poden utilitzar retrats, paisatges, imatges d'objectes. Es demana als nens que, mitjançant preguntes, diguin tot el que veuen fins esgotar tots els objectes, indi-

cant paral·lelament en quin lloc són situats. Aquest aspecte es complementa amb la comprensió del conjunt i la interpretació de les accions. Aquesta interpretació es pot complicar utilitzant diferents imatges que s'han d'ordenar prèviament.

Si es tracta de fer treballs sobre l'expressivitat a través de la imatge, cal tenir present que la finalitat és desvetllar la sensibilitat. Podem demanar al nen que expressi una idea (amb una paraula) després de veure diverses imatges paral·leles. Un cop és capaç de fer-ho amb agilitat, es pot passar a fer servir un text més o menys llarg i demanar-li que expressi amb una paraula el sentiment que experimenta, a fi d'intentar lligar-lo amb una imatge o una sèrie de imatges.

També, seguint en aquesta línia, podem demanar als nens que il·lustrin un conte o un text, però demanant-los que intentin reflectir el que senten a cada moment, no el que passa realment.

II. Imatge tècnica

II-1. 9-10 anys

A nou-deu anys s'enceta un estadi nou de la lectura de la imatge: sense abandonar el gravat, és ja aconsellable introduir la imatge tècnica, fotografia, diapositiva, pel·lícula curta. Si els passos anteriors s'han fet correctament, la lectura en aquest moment pot incloure ja la deducció: veure el que la imatge no mostra, però que es pot captar analitzant els detalls. No es veu que plou, però hi ha un paraigua penjat i gotes a terra. Sigui en la utilització de la imatge artística o sigui la de la tècnica, val la pena tenir present que encara és difícil a aquesta edat seguir una narració sense fil cronològic clar, comprendre una història allunyada de la seva realitat; o exposicions emmarcades. Una exposició emmarcada és una narració que queda englobada dins d'una altra més extensa. Evitant aquests punts, la sèrie pot ser ja llarga.

En aquest moment ja és possible introduir el noi en la comprensió i la crítica d'alguns nous llenguatges, actualment ja integrats en la nostra cultura, i que cada cop presenten un grau més elevat de codificació. Aquests llenguatges, potser encara poc madurs, ja juguen un paper en la nostra vida quotidiana: els esquemes, els

Esquemes

El treball de lectura d'esquemes pretén facilitar al noi l'adquisició d'un instrument de treball, entrenar-lo en l'expressió esquemàtica de conjunts ordenats, de seriacions, de classificacions, de processos... La finalitat per tant és clarament instrumental. Aquest treball es realitza a dos nivells:

1. Aprendre a llegir un procés esquematitzat.
2. Escriure un procés esquematitzat partint d'una informació subministrada.

Els principals esquemes que es poden treballar són:

1. *Esquema de factors.* Es tracta d'aprendre a llegir i escriure esquemes en els quals es presenten els factors que concorren perquè succeeixi un fet determinat i la forma com s'integren.
2. *Esquemes de classificació.* Oferir simples esquemes d'agrupació d'elements en subconjunts, i d'agrupació de subconjunts en conjunts més amplis. Es tracta d'esquemes taxonòmics a base de claus.
3. *Quadres de doble entrada.* En realitat no cal insistir-hi gaire, perquè ja els coneixen a partir del treball realitzat a matemàtiques.



El grafisme i la publicitat

La publicitat, amb el seu subtil grafisme, envaïx el nostre entorn quotidià, l'orienta amb les seves suggerències i intenta alterar-lo amb els seus clixés. Cal una educació del sentit crític enfront d'aquesta invasió de missatges. A aquesta edat encara no es pot pretendre que els nois critin tots els missatges que reben, però sí que arribin a descobrir els elements significatius que s'utilitzen en el grafisme, que sàpiguen veure que els grafismes es dissenyen amb alguna finalitat concreta, que els missatges publicitaris estan moguts per intencions no sempre clares.

Per fer aquest treball cal tenir present uns passos:

1. Donar una explicació del que és un grafisme tot procurant que les successives aportacions dels nois serveixin per perfilar clarament una definició. Aquesta tasca queda molt facilitada si poden tenir davant un grafisme senzill que serveixi per centrar les idees.
2. Donar grafismes comercials i demanar que intentin lligar-los amb productes concrets i expliquin el perquè de la relació.
3. Aconseguir que el noi profunditzi en l'anàlisi de la intencionalitat del grafisme des del punt de vista formal, és a dir, que es plantegi per què s'ha utilitzat una forma determinada per expressar un contingut ideològic. La finalitat és el descobriment de la relació existent entre les formes elegides i la intenció de significar alguna cosa.
4. Un cop assolit el pas anterior, es pot intentar que vegi que, a part de la intenció formal, hi ha una segona intenció publicitària en la tria de les imatges.

Lectura del còmic i del tebeo

Ens agradi o no, el tebeo és un fet i els nens en llegeixen. D'altra banda, diferents estudis han posat en evidència que el còmic conté tot un llenguatge fet de combinacions de signes visuals molt específics i de text escrit. Els estudis han mostrat que darrera del llenguatge del còmic existeix una codificació de signes, una intencionalitat en la composició dels quadres i en la seva ordenació.

També s'ha vist que existeix un cert nombre d'elements comuns entre el llenguatge del còmic i el del cine: enquadrament, seqüències, plans...

Aquestes són les raons bàsiques per les quals crec que val la pena treballar el còmic dins del procés d'aprenentatge de la lectura de la imatge.

Jo diferenciaria cinc nivells progressius:

1. *Enumeració dels elements del conjunt.* Observar tot el que es veu en la imatge bo i arribant fins als més mínims detalls.
2. *Composició.* Examinar la composició d'un dibuix vol dir: diferenciar plans, evidenciar la funció de cada pla i cercar la intenció del dibuixant quan utilitza els plans com una manera de fer sobresortir uns elements del conjunt.
3. *Seqüències.* Examinar seqüències de més d'un dibuix (tres o quatre quadres consecutius de la narració), per veure que la narració gràfica es pot aconseguir amb elements fins a un cert punt discontinus (com fora discontinu un reportatge fotogràfic comparat amb la forma de relatar pròpia del cine o amb la mateixa realitat). Un treball interessant és demanar al noi que refaci la continuïtat a partir de la discontinuïtat del còmic, és a dir, que inventi i creï les imatges intermèdies que no apareixen en el còmic.
4. *Deduir aspectes de la imatge.* La finalitat d'aquest nivell és que el noi sigui capaç de veure en la imatge realitats que no hi són explícitament contingudes, deduir o induir de la situació que es pot contemplar en la imatge altres elements que formen part del context de la situació.
5. *Descriure la situació global.* Aquest darrer nivell intenta tornar a la imatge original, mirant-la globalment, fent-se càrrec de la totalitat de la situació dels personatges per poder-la explicar tenint present tot el que els situa en l'espai, en el temps i en les seves intencions.

II-2. 11-12 anys

A onze-dotze anys és el moment de conceptualitzar la imatge. Ja es pot treballar per tipus d'imatge, estudiant les característiques de cada una. Les quatre princi-

pals són: analogia (veure un mateix objecte des de diferents angles, sota diverses formes i arribar a abstraure el que és fonamental i que ens permet veure què és); contrast (diferències entre objectes semblants, o entre un mateix objecte que es diferenciï per la forma o altres detalls); reforç (imatges diferents amb significat semblant, complementari o igual), i sorpresa (imatges que criden l'atenció per l'originalitat, pel que tenen d'inesperat).

A aquesta edat és el moment de començar a estudiar la imatge com a agent d'informació. Crec que pot ser útil classificar la imatge informativa en tres grans grups: cultural, personal i publicitària. La informació cultural ens posa directament en contacte amb la realitat, deixant que arribi als receptors tal i com l'ha creat l'emissor (amb poc marge d'interpretació), (un reportatge sobre una exposició d'art, una obra de teatre, un partit de futbol...). La personal és la que ens dona un informador que ha vist la realitat; el que arriba al receptor no és el missatge donat per l'emissor, sinó la interpretació que n'ha fet l'informador. La publicitària és la més manipulada. El missatge rebut pel receptor respon més a uns interessos que no a la realitat de l'emissor. En el segon i tercer grup és important veure els missatges camuflats que es donen. Sobretot en el tercer. Sovint es diu més «entre imatges» que no la imatge mateixa.

Un exercici interessant pot ser agafar un anunci publicitari i estudiar-lo: veure què ens vol dir i quines imatges fa servir per dir-ho, quin valor té cada detall en el gravat; per què surt un determinat cotxe, mobiliari; què vol dir aquell noi que...; o la noia que...

Fins aquí un camí possible per llegir, comprendre i criticar la imatge; ara cal centrar-se en el segon aspecte de l'estudi a l'entorn del món de la imatge: la creació.

Deixaré a part la creació d'imatge artística perquè cau fora del camp del treball. Malgrat això, és útil i necessari un treball correcte en el camp de la imatge artística per endinsar-se amb seguretat en el camp de la imatge tècnica. La raó fonamental és que per tècnica que sigui la imatge o el mitjà de produir-la, mai no deixa de ser un art. Una mateixa imatge es pot donar de diferent manera, segons la utilització artística que es faci dels estris tècnics.

10 LA DIAPOSITIVA A L'ESCOLA

per Anna Carrió

Utilitzem una imatge quan és molt difícil o impossible ser al davant de la realitat a què ens referim. Per tant, la imatge és un substitutiu de la realitat interior o exterior que vivim.

Actualment és tècnicament possible tenir quasi sempre un substitutiu de la realitat quan aquesta no és assequible. Així ens ho demostren els mitjans de comunicació socials, els quals, molt poc temps després d'haver-se produït un esdeveniment, ja ens en poden ensenyar fotografies, esquemes, pel·lícules, fer sentir gravacions directes, etc., perquè ens ajudin a entendre i sentir l'esdeveniment amb gairebé tanta intensitat com si l'estiguéssim vivint.

Si definim l'escola com la institució que dona resposta al desig innat de coneixement que té el nen sobre tots els aspectes de la vida, aquesta hauria de tenir els substitutius de la realitat (pel·lícules, fotografies, gravacions, etc.) que, en ser d'interès per al nen i no ser possible el coneixement directe d'aquesta realitat, s'hagi de treballar a l'escola.

La nostra escola queda molt lluny de complir això que diu el paràgraf anterior, ja que des de fa poc temps dona més importància a l'interès real del nen que no als interessos de la societat en què és emmarcada l'escola. Tampoc no s'ha interessat seriosament pels avenços tècnics que hi ha hagut durant aquest segle en el món de la imatge, encara que això és, en part, conseqüència de la poca ajuda que ha rebut de la societat, perquè pogués obtenir-los i posar-los en pràctica. El resultat és una gran pobresa de mitjans i materials i una falta de preparació per part dels mestres per utilitzar el poc material substitutiu que tenim a l'abast.

A part que l'escola pugui donar imatges en el moment que el noi les necessiti, també creiem que ell ha d'aprendre a manipular-les i arribar a crear imatges a fi de passar de ser un receptor passiu a un emissor actiu i comunicar-se com fan els

adults. Aquí els mestres encara ens hi veiem menys en cor, ja que a nosaltres no ens han ensenyat de manipular imatges.

Tot això es presenta com una pedra feixuga que no sabem com ni per on hem de començar a bellugar.

De totes maneres moltes escoles i mestres han fet esforços per portar la imatge a la classe mitjançant les diapositives, pel·lícules, murals, etc. Han topat amb molts problemes, però això ha fet que al mateix temps es veiés una mica més clar com hem de fer-ho, quines prioritats hem de respectar, quan i on hem de treballar, quin material és vàlid i quin no ho és, etc.

Intentaré, concretant-me solament en la diapositiva, resumir a continuació les possibilitats de treball existents tenint en compte l'edat del nen i els coneixements assolits. Enumeraré els principals problemes tècnics amb què toparem i com es poden solucionar o esquivar, el material de pas que ens podem fabricar nosaltres mateixos i quin és millor comprar, les instal·lacions mínimes que necessitem per treballar i els aparells i utensilis que ens calen.

Possibles utilitzacions de la diapositiva

Algunes escoles fan servir, ja en el parvulari, la diapositiva, en substitució del mural o del dibuix del llibre de contes. També a vegades serveix com a complement d'aquests. Es dona com a estímul i punt de partida per poder parlar tota la classe d'una mateixa cosa. D'aquesta manera treballen l'expressió oral i al mateix temps l'observació i interpretació del dibuix o fotografia que hem projectat. També els nois poden respondre a aquesta motivació, utilitzant altres mitjans d'expressió, com és l'expressió corporal o plàstica. Així, per exemple, fan el que es veu en la imatge o responen a aquella acció, i es

crea un diàleg entre la pantalla i els nens. Fan dibuixos utilitzant els personatges que han sortit, però variant la història, etc. Les possibilitats de treball són moltes, tantes com les que el mestre i els nens siguin capaços d'imaginar.

La quantitat de diapositives a mostrar en una sola sessió no ha de sobrepassar les cinc o sis imatges, puix que llavors al nen se li fa molt difícil recordar el que ha vist i segur que ja comença a estar cansat. Moltes vegades amb tres imatges i fins i tot una en tindrem prou per treballar una bona estona.

Muntar una sessió de diapositives als nens petits per passar-ne solament 3 o 4, pot suscitar-nos la idea de deixar-ho córrer, ja que suposa molt de temps de preparació, sobretot si no tenim un local adequat. Però això quedarà compensat si veiem després l'interès amb què els nens observen les imatges i el profit que en treuen.

En els primers cursos de Bàsica la diapositiva tindrà encara una funció més motivadora que informadora. Les imatges ajudaran l'expressió del nen i també l'ajudaran a interpretar narracions, textos, poemes encara difícils per captar-ne tot el sentit sense cap més ajuda.

Al tercer i quart nivell ens trobem que l'escola no té tots els elements d'estudi que necessitem, ni tan sols n'hi ha al barri on vivim. Ens cal fer sortides i anar a buscar en els llibres de consulta la informació que volem. La diapositiva es fa aquí bastant imprescindible si volem ajudar els nois a sintetitzar la informació que han trobat o bé que hi aprofundeixin més.

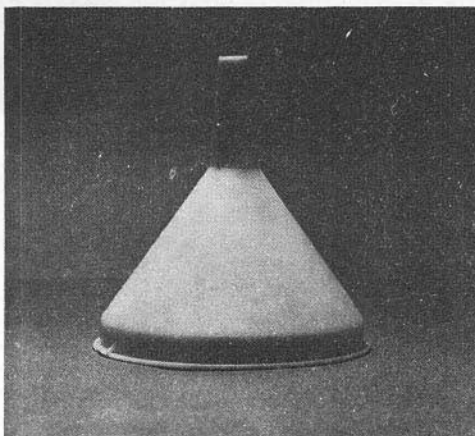
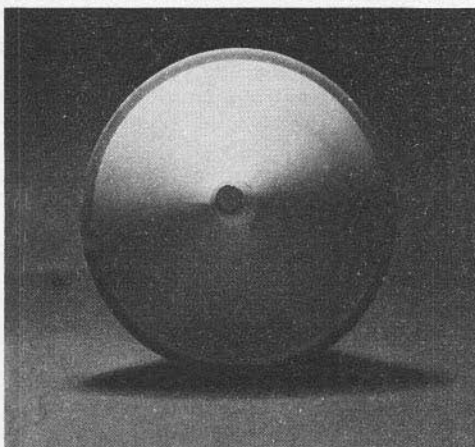
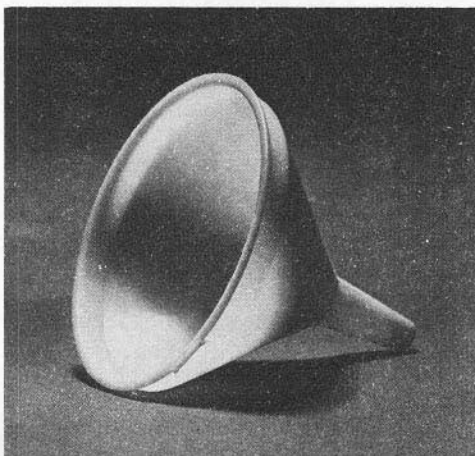
A segona etapa, sense deixar de banda la diapositiva com a funció motivadora de l'expressió en qualsevol de les seves formes, és quan queda més clara la funció informadora i de síntesi que té en el treball de classe. El noi també pot fer una anàlisi de la imatge que li projectem i, a partir d'aquí, utilitzar també el llenguatge de la imatge per expressar-se i manipular o crear imatges noves amb els mateixos mitjans que utilitzem nosaltres.

Dificultats tècniques que sorgeixen quan volem fer ús dels audiovisuals

Molts mestres deixen d'utilitzar els audiovisuals per tal de no trobar-se amb els problemes tècnics que aquests ens plan-

tegen donat que les nostres escoles no estan pensades per fer ús d'aquests mitjans.

Tenim el cas molt freqüent de voler ensenyar als nois unes diapositives i creiem



12 que amb un quart d'hora haurem preparat la classe per a la projecció.

Per començar, hem de buscar una taula alta per al projector. Com que és difícil que la trobem, hem de fer algun invent amb les taules i cadires que tenim a l'abast.

Collocar la pantalla. Si no en tenim, haurem de clavar un llençol a la paret (buscar xinxetes, el martell, etc.).

Tapar les finestres, puix que normalment no tenen porticons o persianes que facilitin l'operació. Cal buscar trossos grans de roba fosca o paper i clavar-los-hi.

Arraconar les taules i ordenar les cadires de manera que tots els nois puguin veure bé la pantalla.

Buscar el projector i col·locar-lo en la posició correcta (alçada i distància de la pantalla).

Per posar en funcionament l'aparell, hem d'estar segurs que té el mateix voltatge que l'edifici. Buscar l'endoll més pròxim i un «allargo» ja que normalment el fil no és prou llarg.

Engagar l'aparell i veure si tot funciona correctament. Com que els aparells que tenim són de baixa qualitat i estan mal conservats, és fàcil que alguna cosa no vagi prou bé.

Ordenar les diapositives i posar-les a la caixa en la posició correcta.

És difícil que sortim airosos de tots aquests preparatius i tinguem encara les mateixes ganes de passar les diapositives, puix que segurament haurà passat més d'un quart d'hora i si els nois ens estan esperant, ja estan cansats.

Si el que volem projectar és una pel·lícula, segurament ens trobarem amb més problemes que els que s'han citat aquí, sobretot en el funcionament del projector, i ja no parlem de sincronitzar unes diapositives amb una cinta magnetofònica, perquè a part dels problemes referents a la visió, tindrem els que sortiran si volem tenir una bona audició (poca potència d'altaveu, reverberació de la sala, sorolls dels aparells i de l'exterior).

És evident que el camí que hem de seguir no consisteix en la superació de tots els obstacles que ara se'ns presenten deguts a una deficient preparació dels locals, sinó a intentar evitar-los al màxim i procurar obtenir unes instal·lacions cada vegada millors que facin possible la preparació de qualsevol tipus de projecció en un quart d'hora o menys.

Instal·lacions bàsiques que ha de tenir l'escola

Si l'escola no pot comptar amb una sala d'audiovisuals ben muntada, el que s'ha de fer és habilitar una o més classes normals per utilitzar aquests mitjans. Tots els aparells i accessoris han d'estar allí disposats, a punt per a ser utilitzats.

Buscarem una sala que sigui prou gran per permetre la cabuda de dos grups-classe. Si tenim possibilitat d'escollir entre unes quantes, triarem la que estigui més aïllada dels sorolls del carrer i de les altres aules.

Les finestres han de tenir persianes o porticons per poder deixar-la fàcilment a les fosques.

Penjarem la pantalla a la paret o sobre la pissarra a fi que només calgui estirar-la en el moment que s'ha d'utilitzar.

Un altaveu de 8 polzades donarà un rendiment acceptable. Millor és encara col·locar-ne dos, un a cada costat de la pantalla.

A prop del lloc on són els aparells hem de posar un endoll triple. També s'ha de muntar la línia de l'altaveu fins a l'equip de so.

Els llums de la classe s'haurien de poder controlar des del lloc on està el projector. La taula de suport necessita un llum independent dels altres. Aquesta taula convé que sigui molt sòlida i que no balli. Va bé que tingui un prestatge o calaix per poder-hi deixar el material de pas.

Es podrien donar més consells, però crec que els més importants ja s'han dit.

Preparar en aquesta classe una sessió de diapositives, si a més a més comptem amb una persona o nosaltres mateixos tenim per la mà el maneig del projector, és evident que ha de ser molt fàcil.

El material de pas: la diapositiva

La grandària més corrent de la diapositiva de petit format és la transparència que mesura 24×36 mm. i que s'anomena normalment de 35 mm. N'hi ha també que fan 24×18 mm., és a dir, fan la meitat que les anteriors, però cada vegada s'utilitzen menys perquè en ser més petites, donen menys qualitat de projecció.

Tenim també les transparències de 6×6 mil·límetres, les quals seria més convenient d'utilitzar perquè són més grans, però no tots els projectors tenen passador per a

aquestes transparències i els que en tenen no són automàtics. Tampoc venen diapositives fetes d'aquesta grandària i si un mateix se les vol fer, necessita una màquina de fotografiar més gran i més difícil de manejar.

Tenim també les filmines, que són diapositives sense tallar ni emmarcar i ordenades ja de la primera a l'última. Aquesta tira s'enganxa en els rodets del projector i s'enrotlla. L'ús de la filmina cada vegada és menys corrent perquè en manejar la pel·lícula directament és molt fàcil que s'embruti o es trenqui. Un altre inconvenient de la filmina és que no podem variar mai l'ordre de projecció i amb les diapositives podem fer tantes variacions com vulguem.

El nombre de fotogrames de cada sèrie pot variar, però s'ha demostrat que si passem més de dotze fotogrames en una sessió, es fa molt difícil per als nois recordar les imatges que han vist, a part que la sessió dura més de 20 minuts i l'atenció decreix.

Crec que les sèries de diapositives poden tenir tantes imatges com es vulgui en molts temes, però llavors el mestre ha d'escollir-ne de les més adequades per als seus nens, tenint en compte l'interès d'aquell moment, l'edat, etc. Si les sèries tenen una estructura àmplia, cada mestre pot, d'alguna manera, crear la seva sessió escollint-les i ordenant-les com ho cregui més convenient.

Moltes cases comercials que es dediquen a la producció de diapositives per a l'ensenyança fan sèries de tots els temes que consten en els programes oficials d'EGB, indiscriminadament, sense tenir en compte si la diapositiva és el millor de tots els mitjans que podem utilitzar per ensenyar aquell tema o cosa en concret. És evident que si volem explicar un canvi o fenomen geològic amb les variacions que aquest té, serà millor passar una pel·lícula i no unes imatges fixes seriadades i, en molts casos, serà preferible que els nens ho observin de la mateixa realitat.

Compra, lloguer i fabricació de material de pas

Hi ha bastantes editorials que han tret al mercat diapositives per a l'escola; però cap no ha sabut adoptar una línia prou vàlida per al tipus d'ensenyament d'una

escola activa. Normalment, tenen un ús molt restringit, i ni el mestre ni el nen hi tenen cap possibilitat de participació. Algunes editorials han fabricat totes les diapositives amb dibuixos i esquemes sense utilitzar la fotografia. Han treballat indiscriminadament tots els temes que oficialment cal donar a l'escola, amb el mateix nombre de fotogrames a cada sèrie i sense tenir en compte les necessitats de cada tema concret. D'altres, amb més visió pedagògica, s'han limitat solament a les àrees i nivells on més clarament es veu la necessitat de material visual, com són les ciències socials, naturals i plàstica (en concret història de l'art). Aquí la qualitat sol ser més bona (s'utilitza la fotografia i les seves variants, macrofotografia, etc.) i algunes de les sèries poden ser molt vàlides, sobretot les que toquen temes poc amplis, ja que les anteriors pequen de massa simplicitat.

Hi ha també distribuïdores que lloguen a les escoles sèries de diapositives fetes per gent molt diferent. El material que tenen respon a uns interessos molt diversos i també és difícil que trobem aquí el material que necessitem a la classe.

Les ambaixades també lloguen diapositives, però normalment tampoc no responen a les nostres necessitats, puix que són sèries que mostren les coses d'aquests països, no del nostre i estan pensades per als nens d'aquell país.

El que queda clar davant de tot el que hem esmentat, és que cal fer material adequat a les necessitats de l'ensenyança que impartim i que aquest l'haurien de fer grups formats per mestres interessats, especialistes de les diferents àrees i tècnics dels audiovisuals.

Aquests grups haurien de posar a prova el material que fan i solament després d'haver comprovat el bon rendiment pedagògic, passar-lo a una distribuïdora perquè pugui ser utilitzat per altres escoles. És evident que aquests grups haurien d'estar subvencionats per organismes oficials a fi de garantir la qualitat de les seves produccions. Els creadors de productores privades estan condicionats per la rendibilitat econòmica de la sèrie i han de produir material en un temps marcat sense possibilitat d'experimentar-lo.

Hi haurà encara material que haurà de ser fet pel mateix mestre o escola, puix que haurà de respondre a necessitats pròpies dels nostres alumnes. ■

14 LECTURA DE LA IMATGE A LA CLASSE (EXPERIÈNCIES)

per Joaquim Franch

Em limitaré a donar notícia de realitzacions que he pogut viure, ja sigui com a mestre, ja sigui com a company d'un mestre que ho feia a la classe del costat.

Cada una de les experiències, ja ho veureu, són barates i demanen només una mica d'enginy i d'apassionament. En parlar-ne, citaré les condicions en què va ser duta a terme: tipus de classe, edat dels nens, materials necessaris.

1. Noticiari TV

Una classe de 5è. d'EGB.

A l'escola es feia una recollida setmanal i un comentari de les notícies del diari. En la pràctica, però, no acabava de funcionar per manca d'un mínim d'estructura i d'unes formes de preparació de la discussió.

El mestre va proposar d'estructurar les notícies i donar-los la forma d'un «teletsetmanari» a càrrec, per torn, de grups de nois.

El televisor vàrem fabricar-lo amb una caixa d'emballatge de cartró ondulat la pantalla del qual vam obrir en un dels costats.

Les imatges eren les que ens fornien la premsa diària muntades sobre cartrolines d'una mida estàndard.

Unes guies a banda i banda de la pantalla asseguraven que les imatges eren ben subjectades.

El procés de preparació de cada emissió era el següent:

1. Cada noi o noia portava les notícies (sempre imatge i text) que li semblaven adequades per a la nostra emissió.
2. Els dijous, el grup responsable de l'emissió havia de:
 - a. Ordenar les notícies (internacional, nacional, local, esdeveniments i curiositats, esports).
 - b. Redactar un text de presentació de cada imatge relativa a una notícia.
3. Els divendres es llençava l'emissió: mentre un passava les imatges, un al-

tre noi llegia el text de cada una i un tercer tenia a les mans un guió per a coordinar-los.

Ja ho veieu, molt senzill.

Però, a poc a poc, va anar complicant-se.

Un primer problema va ser el de l'elecció de la millor imatge per presentar una notícia. En un primer moment, els nois es pensaven que amb una foto per notícia n'hi havia prou, però després varen adonar-se que n'hi podia haver més: quines?, ¿amb quin ordre?, ¿què té aquesta foto que no tingui aquella?, ¿com és que els diaris retallen les imatges per crear efectes?

D'una forma molt intuïtiva i simple vàrem descobrir el muntatge i, algunes vegades, varen provar de retallar fotos per augmentar-ne l'efectisme. Va haver-hi un primer treball basat en la comparació i l'esquematzació de les imatges.

Un segon problema va ser el del text. La comparació entre els titulars dels diaris i l'amplada narrativa de la notícia va obrir un camp d'investigació: ¿com cridem l'atenció del que ens escolta?, ¿com li expliquem, ben explicat, allò que volem dir?

Aquest treball va esdevenir més complex a mesura que descobrien les possibilitats de la imatge per expressar unes coses o unes altres: les necessitats d'explicar-se bé varen generar alguns dibuixos i esquemes que s'intercalaven entre les imatges de la premsa.

Un tercer problema, que va aparèixer a finals de curs, va ser el de fer un «tele» que recollís tot allò d'important que s'havia esdevingut durant la setmana. Alguns intents de repartir-se els camps informatius no va tenir gaire èxit.

Tot plegat no fou cap gran cosa, però em sembla que era força a l'abast dels nens i que va acomplir dues funcions importants: d'una banda apropar-los a la premsa i a formes d'expressió amb imatges, i d'altra banda, estructurar aquest treball d'aproximació a l'esdeveniment del dia.

2. Muntatges audiovisuals

Era un taller de participació lliure on es reunien nens de 4t. i de 5è.

Com a taller, i per tant fora del context de la classe, es prestava a ser dirigit de forma més didàctica que l'experiència anterior.

Em sembla que els nens tenien, fonamentalment, la pretensió de passar-s'ho bé, però que també aspiraven a fer alguna cosa ben feta.

El treball va passar per dues fases ben diferenciades: una primera destinada a entendre el que cal per a fer un muntatge i una segona destinada a fer-ne un de debò.

Al llarg de la primera fase, vaig proposar-los successivament tres treballs:

1. Jocs amb còmics (*tebeos*).

Un joc consistia a donar a cada nen una pàgina de còmic retallada (cada quadret separat dels altres) i demanar-los que refessin l'ordre de la història. Cada nen va fer aquest exercici mitja dotzena de vegades ja que, un cop llest, s'ho canviava amb un company.

Un altre joc consistia a donar a cada nen una pàgina sencera de còmic en la qual s'havien esborrat els mots dits pels personatges de tal forma que haguessin d'inventar-los per aconseguir una història completa i coherent.

Aquests jocs, per comparació amb l'activitat següent, eren simples exercicis de familiarització.

2. Anàlisi del complex *imatge-paraula-so*.

Ara es tractava ja d'un exercici més seriós: calia analitzar una pàgina de còmic tot isolant, per a cada quadret, tres grups d'elements:

- Què s'hi veu (el que ens diu la imatge).
- Què s'hi diu (els mots dels protagonistes).
- Què s'hi sent (bang, sssss, crash, boom, fiiiuuuu, i altres cacofonies).

Per a fer aquest exercici, cada nen havia de preparar-se un full amb tres columnes, una per a cada cosa:

	què s'hi veu	què s'hi diu	què s'hi sent
quadret 1			
quadret 2			
quadret 3			
etc.			

Calia que anés escrivint la seva anàlisi de la pàgina en aquest full.

L'exercici pretén ja formular-se quines són les menes d'elements a utilitzar en un muntatge.

3. Confeccionar, individualment, un muntatge brevíssim.

Es donava a cada nen un grup de poques diapositives (màxim 10) ja preparades i amb una unitat temàtica, per exemple: una excursió de l'escola, un pescador que havíem visitat, uns nens jugant, etc.

Amb aquest material, i utilitzant la pauta de l'exercici anterior (què s'hi veu / què s'hi diu / què s'hi sent), cada nen havia de confeccionar una seqüència breu de muntatge, primer per escrit i després passant les diapositives, dient les paraules i fent els sorolls conuenients.

Aquests mini-muntatges eren discutits per tots els companys i, d'aquesta manera, varen anar naixent unes intuïcions.

La segona fase del treball va consistir en l'elaboració, al llarg de molt temps, d'un muntatge de llarga durada basat en l'argument d'un conte que, setmana rera setmana, el mestre anava explicant.

A la fi de cada explicació, cada nen feia un dibuix del tros del compte explicat aquell dia: aquests dibuixos, posteriorment passats a diapositives, serien la base del muntatge. Però això plantejava moltes qüestions, des de problemes senzills fins a veritables qüestions tècniques. Vegeu-ho:

A. Problemes plantejats pels dibuixos:

- Un bon acabat (pintar-los bé).
 - Els vestits dels protagonistes.
 - Forma de la casa on vivien...
 - Color del cel (el mateix a cada dibuix de cada dia).
- Etcètera (ja us podeu imaginar molts detalls).

B. Recollir i ordenar els dibuixos i veure si n'hi havia pocs o molts per a cada detall del conte: problema de fer-ne alguns de complementaris.

C. Decidir el text (narrador / paraules dels protagonistes) i el so (música i sorolls) que havia de acompanyar cada dibuix o grup de dibuixos que desenvolupaven una acció.

D. Fotografiar els dibuixos fent-ne diapositives: això plantejava problemes

d'enquadrament (de tal dibuix, què era millor, fotografiar-ne el conjunt o només una part?, quina part?, ¿com l'enquadrament donava força expressiva?, valia la pena fer més d'una foto d'un mateix dibuix?)

- E. Muntar el guió del conjunt del muntatge:
1. Establir quines són les seqüències (els trossos en què és repartit l'argument, els nens en deien «sub-conjunts» del conte).
 2. Establir l'enllaç musical entre les seqüències i cercar les imatges de transició (preferentment paisatges o grans plans).
 3. Estudiar la introducció i el final.
- F. Gravar la cinta magnètica: això sí que és complicat a l'escola, per allò de la insonorització...

De muntatges fets per aquest procediment n'he vist de fets per nens de 2n. Amb això vull dir que no hi ha complicació insuperable: el que hi ha és un grau diferent de direcció per part del mestre.

3. Taller de fotografia

Aquesta experiència l'he viscuda amb nois de 6è., 7è. i 1r. de BUP.

A 6è. i 7è. dins l'horari escolar i com a complement de la investigació a ciències socials. A BUP es tractava d'un taller lliure fora d'horaris.

Explicaré només els passos seguits per aconseguir un coneixement i un domini dels aparells i processos fotogràfics:

1. *Coneixement de la càmera:*
 - 1.1. Recollida de fulletons publicitaris: els nois els demanaven a les botigues de material fotogràfic. Comparant els models dels diferents fulletons hi cercàvem el que és comú en el disseny de tota mena de càmares: objectiu, caixa, transport de pel·lícula, diafragma, registre de temps d'exposició, etc.
 - 1.2. Experimentació amb la càmera. Exercicis fets primer amb la càmera del professor i, més tard, amb altres aconseguides pels nois (préstecs).
 - 1.3. El temps: realització de fotos d'objectes en moviment utilitzant diferents registres de la càmera

i comprovació, per exemple, que el registre 1/500 fixa més la imatge mòbil que el registre 1/15.

- 1.4. El diafragma: realització de fotos amb el diafragma obert i tancat comparant els resultats quant a nitidesa i profunditat de camp.
- 1.5. Utilització conjunta dels registres de temps d'exposició i d'obertura de diafragma orientada a descobrir la seva complementarietat; comprovació d'enunciats senzills:
 - a. Més temps d'exposició deixa passar més llum.
 - b. Més obertura del diafragma, idem.
 - c. Conclusió: a més temps d'exposició (donada una certa lluminositat), cal tancar més el diafragma; i viceversa.

Tot això fet a poc a poc, realitzant fotografies, revelant-les amb temps iguals i verificant els resultats.

Cada noi/noia havia de fer tantes fotografies com ho demanés l'experiment i anotar les dades de llum i diafragma de cada una.

2. *Coneixement del paper i del revelat:*
 - 2.1. Posant objectes damunt paper sensible en una cambra fosca i encenent el llum amb el temps controlat (3", 5", 10", etc.), comprovar mitjançant el revelat l'efecte del temps d'illuminació del paper (totes les proves revelades en el mateix temps).
 - 2.2. Realització del mateix experiment, però invertint les variables: tots els papers exposats un temps igual a la llum i, en canvi, revelats amb temps diferents.
 - 2.3. Tot això porta a descobrir simultàniament el procés de revelat i els diferents tipus de paper (suau, dur, semi).
3. *Coneixement de l'ampliadora.*
Per mi, en aquest aspecte de l'aprenentatge, és fonamental la il·lusió de comprovar els resultats de les pròpies fotografies i per això sempre he procurat deixar el màxim de llibertat perquè cada noi o noia pugui anar fent proves amb l'única condició que es recordi d'anotar els temps de cada una i el tipus de paper utilitzat.
L'experiència em diu que el millor és proposar a un grup de pocs companys

que facin un nombre limitat de proves (a l'entorn de 5) per treure el màxim de partit d'un negatiu.

Cal dir que això és possible perquè el paper és barat i perquè és fàcil d'improvisar un petit laboratori, mal que sigui als lavabos: només cal un endoll i una aixeta.

Un cop s'ha aconseguit que els nois manipulin la càmera i l'amplificadora amb una certa desimboltura, pot començar l'aprenentatge de la composició i de la creació fotogràfica.

Jo crec que, si volem que els nois arribin a crear alguna cosa, cal que els posem en una situació que aconsegueixi dues condicions:

- A. Que analitzin, en grup i discutint els detalls, fotografies reeixides:
 1. Per començar, blanc i negre.
 2. Un dia retrats, un altre dia paisatges, un altre document, etc. (treballar només una cosa).
 3. Que en descobreixin la composició: que imaginin què hi havia més enllà dels contorns de la foto i què expressaria si ens mostrés altres coses o deixés de mostrar alguna de les que hi veiem...

- B. Que tinguin una certa llibertat per experimentar, però que l'experiment sigui contrastat amb els criteris que s'hagin anat elaborant mitjançant l'anàlisi de models.

4. Anàlisi de la publicitat

Treball fet amb nois de 1r. de BUP en un taller de participació lliure, fora d'horaris.

Aquesta feina s'inscriu en el context de l'experiència relatada en l'apartat precedent: un taller de fotografia. La finalitat del professor era la de fer descobrir el fet de la intencionalitat de la fotografia en aquell camp on és més palpable: la publicitat.

I, encara, hi havia la pretensió de fer notar que, al darrera de la suposada «creació» artística, hi ha unes actituds personals i uns estereotips culturals molt senyalats.

La feina va començar amb una anàlisi molt aprofundida de tres cartells per fer descobrir que en el cartell hi ha molts elements en joc:

- A. Imatge: objectes o persones representades

Este año, usted ha vuelto a ganar el Campeonato de España de Rallyes.

Y es que, cuando alérgico con un SEAT gana un campeonato de rallyes, es un día en el fondo suena bueno.

Este año, once pilotos han creído, con SEAT, lo que primero parece de la clasificación final. A lo largo de 14 rallies por nieve, hielo, tierra y asfalto. De día y de noche, por la carretera más difícil de España. Junto a ellos con los Porsche, los BMW, los Alfa Romeo y los Lancia. Recordando como de zero tracción sobre el comportamiento de los coches SEAT en las condiciones más duras imaginables.

Atendiendo a ciclistas: Acumulando, y eso es lo más importante, experiencia: una experiencia útil para el coche SEAT que usará una cada día.

SEAT

gana más experiencia para usted.

Capaz de todo.

El SEAT 600 es un coche capaz de todo. Desde el más duro de los caminos hasta el más suave de los paseos. Desde el más frío de los inviernos hasta el más cálido de los veranos. Desde el más silencioso de los coches hasta el más ruidoso de los coches. Desde el más económico de los coches hasta el más caro de los coches. Desde el más seguro de los coches hasta el más peligroso de los coches. Desde el más cómodo de los coches hasta el más incómodo de los coches. Desde el más práctico de los coches hasta el más impráctico de los coches. Desde el más útil de los coches hasta el más inútil de los coches. Desde el más divertido de los coches hasta el más aburrido de los coches. Desde el más interesante de los coches hasta el más aburrido de los coches. Desde el más divertido de los coches hasta el más aburrido de los coches. Desde el más interesante de los coches hasta el más aburrido de los coches.

Sólo hay un coche como el 600: el 600.

SEAT
600

situació en què són representats
color
composició
esquematzació
etc.

- B. Paraula: eslògan
mots més subratllats que altres
subllenguatges
- C. Complementarietat d'imatge i paraula a un cert nivell.
- D. Que tot l'anterior denota unes coses, però que també en connota unes altres (no explícites) on quasi sempre rau el missatge publicitari.
- E. Que el conjunt és regit per una intencionalitat de persuasió.

La lectura de cada cartell va ser molt lenta (posem-hi més de tres quarts i menys d'una hora) i feta col·lectivament seguint les qüestions que anava plantejant el mestre.

Passada aquesta primera fase de sensibilització i d'establiment d'unes categories d'anàlisi, es va procedir a un treball de comparació de cartells: reunida la propaganda de vuit models diferents d'automòbils, intentar veure quins missatges subterranis contenia cada un d'ells i com eren expressats en imatges.

El mateix exercici va repetir-se amb cartells de diferents tipus de conyac i de cigarretes.

En aquest punt del treball del grup, el mestre va suggerir de fer publicitat d'un producte i hom va triar els «Ducados». Ell mateix va proposar de fer, en un primer moment, uns cartells semblants als d'algun altra marca i els nois varen triar «Winston» (en aquell moment hi havia una campanya intitolada «Winston, número 1 als USA», molt senzilla i d'impacte). Es tractaria només de canviar el títol per «Ducados, número 1 a Espanya» i elegir imatges.

Exposo, en resum, les imatges dels cartells originals i els fets pels nois:

«Winston»	«Ducados»
Jugador de base-ball	Futbolistes del Real Madrid
Monument amb la cara de quatre presidents americans en una roca	Valle de los Caídos
Sitting Bull	El Cid Campeador
etcètera	

No cal dir que l'elecció de les imatges va ser motiu de molta gresca, una mica massa i, a criteri del mestre, una mica impertinent pel que tenia de burla dels altres.

Llavors va ser quan va proposar de realitzar uns cartells semblants, seguint la mateixa estructura, però canviant els «Ducados» pels «Celtas». Exposo, comparant-les, les imatges triades:

«Ducados»	«Celtas»
Futbolistes del Real Madrid	Futbolistes del Rayo Vallecano Toreros
Valle de los Caídos	Platja plena de gent <i>Merendero</i>
Cid Campeador	El Tempranillo

Evidentment, en fer aquests cartells varen divertir-se encara més que en els altres i els tòpics varen aflorar amb molta força. En aquest punt va semblar al mestre que era el moment de demanar una reflexió sobre les actituds implícites en l'assignació de significat a les imatges:

- ¿Per què les associacions «Ducados»/R. Madrid i, complementàriament «Celtas»/Rayo Vallecano?
- ¿Per què «Ducados» és al Valle de los Caídos com «Celtas» és a un *merendero*?
- Etcètera.

En un primer moment, la discussió va prosseguir en el to de broma i va ser una mica difícil arribar a fer un esforç d'auto-crítica perquè, en el fons, no els mancava del tot la raó quan deien que les associacions triades eren «lògiques».

Però, em sembla que, fins aquell dia, mai no s'havien parat a pensar quina era aquesta lògica.

* * *

En això de la lectura de la imatge, com en totes les coses, he tingut mestres, companys i alumnes. Deixeu-me dir que m'han ajudat l'Assumpció Lissón, en Prudenci Comas, l'Antoni Cuadrench, l'Albert Solà, en Lluís Busquets i...

AJUDES TÈCNIQUES PER A L'EDUCACIÓ ...ENCARA UNA UTOPIA

19

per Antoni Cuadrench

En aquests darrers vint anys s'han anat utilitzant en el camp de l'ensenyament un seguit de mitjans —molts d'ells reproductors d'imatges— que si bé cap d'ells són substituïtius de la realitat, ens permeten millorar qualsevol informació i que sens dubte estimulen l'estudi i la investigació en el noi.

Dissortadament, aquests mitjans han arribat a les escoles de qualsevol manera, sense la corresponent didàctica, sense un material de pas concebut perquè servís per a uns programes que ja haguessin previst la utilització pràctica i corrent d'aquests mitjans.

D'altra banda ens hem trobat amb uns mestres poc formats, els quals sentien damunt d'ells la responsabilitat urgent de fer una Escola Nova i salvar els greus problemes plantejats en la llengua.

Si amb això encara no n'hi havia prou, ens trobem alhora amb uns centres escolars vells i mal equipats i amb una inundació d'aparells, sistemes i panacees que encara han desorientat més al mestre.

Davant d'una tal situació es fa difícil —almenys en l'ordre tècnic— d'exposar experiències que es puguin considerar mínimament vàlides i practicables. Per tant, cal reclamar que es porti a terme un estudi de com tots els mitjans audio, audiovisuals, visuals poden servir d'ajut als programes amb el corresponent material de pas i amb una provisió d'aparells finançada amb els fons públics i la corresponent adequació dels centres per tal d'evitar els fracassos i la poca eficàcia que avui aconseguim.

Això fóra un primer pas, tota la resta —que ho exposo a continuació— són només suggeriments encaminats a posar un xic d'ordre en allò que tenim.

En aquest sentit, el primer que proposaria fóra un inventari dels aparells que hi ha a l'escola i veure el ventall de materials que s'ofereixen a fi de poder triar el que puguem utilitzar a l'escola. Per exem-

ple, una diapositiva de bactèries, si tenim projector; una preparació de bactèries, si hi ha microscopi.

APARELLS

Lupes, microscopis, prismàtics, telescopi
Projectors de diapositives
de làmines opaques
de films 8 super 16 mm. mut/sonor
Projectors de pel·lícules
Càmera fotogràfica
Retrovisor
Impremta
Reproductors de sons, cassettes, magnetòfons, tocadiscs
Televisió receptor; televisor circuit tancat amb càmera
Ràdio
Magnetoscopi
Oscil·loscopi

Lupes

La lupa és un dels instruments més econòmics que tenim per ampliar el detall de qualsevol objecte. És l'eina més senzilla per familiaritzar el nen amb els instruments que amplien la visió i li facilita la utilització posterior del microscopi. Al mercat es troben lupes de fabricació alemanya i de fabricació nacional; fins ara les alemanyes no eren gaire més cares i, en canvi, oferien una qualitat notablement superior a les nacionals.

Microscopis

Com que es tracta d'una eina cara, hom tendeix a proveir-se d'aparells senzills. Refuseu tot microscopi que no sigui fet per un fabricant d'òptica conegut. Els japonesos Admiral i, millor encara Olympus, són els que us poden oferir un material senzill i fiable.

20 Prismàtics

Refuseu els aparells de pares desconeguts, sobretot si es tracta d'allargavistes potents. És molt important la claredat i l'òptica, puix que amb uns bons prismàtics es pot començar a aprendre a observar el cel durant la nit. Al començament, per als nens és millor que un telescopi.

Telescopi

Potència per potència, sempre millor un reflector (mirall) que un refractor (lents). Els telescopis de mirall són força econòmics, més del que la gent es pensa. Amb una mica de traça es pot fer a l'escola mateix. Al Centre Astronòmic de Sabadell us poden donar informació i material per construir un telescopi.

La base o trespeus d'un telescopi ha de ser molt sòlida.

Projectors de diapositives

De tots els aparells sembla que aquest és el més imprescindible a l'escola. Al mateix temps, al mercat hi ha una bona quantitat de marques amb tota mena d'automatismes.

Particularment, diria que és preferible un projector sense automatismes, si té assegurada mínimament la refrigeració, a un automàtic que s'encalli a cada moment. És a dir: o bé optar pel mínim de despesa o bé anar a parar a un aparell sòlid tipus Carrousel de la Kodak. La Kodak ofereix al mateix temps tres tipus d'objectius amb focals diferents, la qual cosa permet adaptar els aparells a les mides de les classes sense haver de patir que la projecció quedi petita o massa gran.

L'ús d'un projector tipus Carrousel presenta el gran avantatge de poder disposar d'arxivadors. De manera que cada Carrousel pot contenir un o més temes. La llàstima, però, és el preu.

Projectors de pel·lícules

L'alt cost del material de pas ha impossibilitat pràcticament l'ús dels projectors de films.

En els països rics existeixen projectors de pel·lícules super 8 mm. tipus cassette.

Concretament la casa Technicolor en va fer un per a les escoles, molt encertat i barat; aquí, però, ni s'ha arribat a conèixer, perquè tot i així resultava car.

És una llàstima que el cinema en pla didàctic no es faci servir. A nosaltres ens han arribat films documentals, però desconeixem totalment el film didàctic curt. Exemple: com fa un salt una granota a càmera lenta, o com allarga la llengua per caçar un insecte. Aquests films són prohibitius per a l'economia del nostre país.

En general, els projectors de super 8 i 8 mm. tots van bé. Els aparells de 16 mm. són tanmateix una mica difícils d'utilitzar a la classe pel pes, volum i manipulació complicada. En general queden limitats a les sessions «especials».

Crec que de cara a un ús generalitzat i pràctic del cinema a l'escola caldria anar a parar al sistema cassette, el qual suprimeix l'operació d'enfilat. Al mateix temps garanteix la conservació del film.

Càmara fotogràfica

No cal dir que en un món ple d'imatges, l'aprenentatge i utilització de la càmera haurien d'ésser a l'abast de totes les escoles.

Em limitaré a recomanar les càmeres no automàtiques, que demanen al noi pensar quina velocitat ha d'escollir i quin diafragma ha de posar d'acord amb la sensibilitat de la pel·lícula.

Si es disposa de més diners, recomano les càmeres reflex, que porten objectius de qualitat i fotografien allò que enquaden.

Suggereixo passar de tant en tant per aquells establiments que venen material de segona mà, en els quals sovint es troben autèntiques ocasions.

Retrovisor

Aquest aparell facilita la feina del mestre i és gairebé un substitutiu de la pissarra, però no representa cap avantatge notable. Les transparències són molt cares i, al meu entendre, és un luxe per a les escoles.

Impremta

Tothom sap sobradament la importàn-

cia que té en la comunicació. La impremta no hauria de faltar a cap escola.

Reproductors de sons, cassettes, magnetòfons, tocadiscs

De tots ells recomano l'ús del cassette, perquè és el que reuneix més avantatges. Els mestres sembla que ho han descobert i no cal dir que la simplificació, les possibilitats de guardar, el preu per consum, el poc volum, la resistència són conegudes de tothom.

Els discs tenen l'avantatge de la seva alta fidelitat sobre els cassettes i es troba més ràpidament el punt que es desitja sentir.

La ràdio i la televisió

Amb lletres majúscules voldria dir que mestres, pares i educadors han de reclamar espais educatius fets a les emissores, a ambdós mitjans de comunicació, i un control dels programes educatius.

Molts mestres ignoren la gran quantitat d'espais radiofònics que avui transmeten les emissores locals del nostre país i que són interessants per als infants, no solament com a esbarjo, sinó per les seves possibilitats educatives. Existeixen, a part dels programes de llengües, emissions d'ecologia, d'història, d'art, d'interès social. La ràdio arriba a tot arreu i més ràpidament que la televisió. La paraula és el seu mitjà.

Cito la notable experiència feta a casa amb motiu del Barça/Fortuna en la qual transmissió se'ns va acudir suprimir el so de la televisió i posar el so de la ràdio que ho transmetia en català. Els nois que eren a casa es feien creus que unes imatges esdevinguessin tan càlides i nostres en el moment de canviar el locutor.

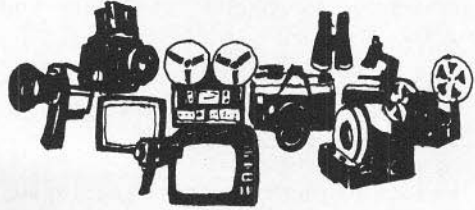
A diferència de la televisió, la ràdio és un dels mitjans més barats que tenim.

Fa dos anys, l'ICE va fer un recull dels programes que s'emeten a Barcelona i voltants. Crec que quan la Generalitat s'ocupi totalment de l'educació dels infants, ràdio i televisió hauran de disposar espais per al servei de l'educació.

Recordem aquí les emissions educatives que al voltant dels anys 50 feia l'Artur Martorell amb participació de les escoles i que eren seguides per les mateixes escoles amb tant de profit.

En un altre sentit vull destacar la funció pràctica de la radiofonia i televisió a l'escola, consistent en l'ús i preparació de guions i confecció de programes imaginaris, ja que en la seva pràctica posem en joc la llengua, l'expressió verbal i corporal, sense oblidar la incidència en l'aprenentatge de les socials.

No cal disposar d'una emissora per fer una pràctica de ràdio. Necessitarem un circuit tancat de televisió, però si encara no tenim prou diners per a això comencem per la ràdio.



Magnetoscopi

Es tracta d'un aparell per reproduir les imatges mitjançant una banda magnètica. El seu cost és elevat i també el seu manteniment. Per a una utilització futura caldrà pensar en el sistema video-cassette per tenir les normes unificades internacionalment.

Oscil·loscopi

És un mitjà que projecta damunt una pantalla un corrent. Als nivells alts d'EGB comença a tenir una aplicació per a l'estudi del so i dels corrents elèctrics, i és totalment necessari a BUP. El seu preu se situa entre les 14.000 i les 16.000 pessetes (per a no professionals). La casa Pro-max en fabrica de senzills, que es poden utilitzar perfectament a les escoles.

AUXILIARS: Les pantalles, les instal·lacions, els recanvis.

En general, les pantalles es compren del sistema trespeus. Són molt incòmodes i sovint guerxes.

Una solució és la pantalla tipus mapa que s'enganxa amb un clau, o bé la pantalla sempre fixa al costat de la pissarra

22 que consisteix en un aglomerat quadrat de $1,20 \times 1,20$, o una mica més gran, i que pintarem cada any amb pintura plàstica.

Si ho volem fer millor, posem a l'extrem oposat de la pantalla un suport per recolzar-hi els projectors amb un endoll al costat per no anar amb allargadors i fils per terra. És força econòmic i fem una instal·lació segura.

Cal preveure que la classe es pugui deixar a les fosques. Si això no és possible, podem comprar teixit negre i fer unes cortines.

Els recanvis cal tenir-los previstos. Les làmpares es fonen quan menys un s'ho espera.

EL MATERIAL DE PAS

Una de les raons bàsiques per les quals els mitjans audiovisuals no es fan servir amb prou interès, és la falta de material de pas. D'altra banda, s'ha comprovat que a les escoles el material, el poc de què es disposa, està desordenat i a més a més s'ignora el que hi ha al mercat.

Si una escola vol utilitzar ajudes audiovisuals s'ha de proposar d'ordenar el seu material i, si en té molt, classificar-lo per temes.

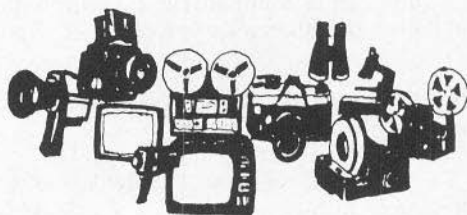
Diapositives

En el mercat existeixen uns arxivadors que són cars i molts d'ells incòmodes de fer servir. Les capsetes de plàstic transparent posades en capses més grans costen pocs diners i van bé per arxivar-hi el material d'una manera pràctica.

Cal numerar les diapositives i posar un títol al tema per tal de saber sempre si en falta alguna.

Va molt bé completar els temes amb les imatges que es poden treure d'altres llibres i que només podem reproduir amb projectors de cossos opacs i que no recomano perquè són cars i incòmodes. A la llarga és millor i més econòmic reproduir el material amb diapositives. Per a això només cal una càmera reflex que admeti, o bé tubs, o bé lents d'aproximació. Les despeses inicials compensen amb tot el que es pot arribar a fer.

És evident que per molt ben seleccionades que se'ns puguin subministrar les



imatges, sempre és possible trobar-ne una de millor que aclareixi o expliqui un concepte. Per això l'escola no ha de defugir aquesta possibilitat de fer ella mateixa part del material que vulgui fer servir.

Cassettes

Com ja hem indicat, el material musical en cassette és fàcil d'ordenar i guardar. Si una escola disposa d'un arxiu general, haurà d'annotar en cada cassette —si no ho ha fet el fabricant— el motiu i la duració.

No cal dir que tot el material, siguin cintes, cassettes, diapositives, projectors, etcètera, s'ha de guardar en llocs secs. En les diapositives es fan fongs que es mengen, a la llarga, l'emulsió. Les òptiques, a Barcelona molt concretament, s'entelen a causa de la contaminació.

NOMBRE D'APARELLS

Tret d'alguns centres privilegiats, en general les escoles tenen poques eines i sovint de fabricants diferents que dificulten encara més la seva general utilització. És aconsellable, quan es tracta de tenir més d'un projector de diapositives, per exemple, que tots siguin del mateix model.

Si s'espantla un projector és més fàcil substituir-lo per un altre que té les mateixes característiques.

Pel que fa al nombre d'aparells, tractant-se de diapositives, el mínim és un per etapa, però una bona distribució que permet treballar als mestres sense patir és disposar-ne de dos a primera etapa, dos a segona i un a parvulari.

Amb un projector de films super 8 mm, n'hi ha ben bé prou —almenys per ara que no hi ha material de pas. Tampoc no hau-

rien de faltar els projectors de 16 mm. Potser aquest podria ser compartit per més d'una escola.

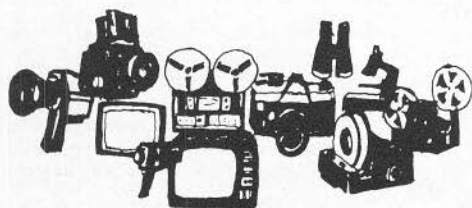
Els microscopis en una classe de 30 nens, han de ser com a mínim tres, comptant mitja classe fent preparacions i l'altra observant en grups de cinc en cinc. Les lupes, ja que són força econòmiques, és millor no escatimar-les i una per nen va molt bé. Al cap i a la fi també els compassos costen diners i s'entén que són d'ús personal.

* * *

Possiblement, el procés d'introducció amb cap i peus de totes les ajudes a l'ensenyament serà llarg. Exigeix un temps de preparació, una ordenació de tot el material, un sentit pràctic de la didàctica que no ens ha de dur a substituir la poma per una diapositiva, ni gastar-nos els diners en un film sobre l'art romànic en lloc de fer-ho amb una bona col·lecció de diapositives alternada amb la visió *in situ* (en el lloc).

Caldrà resistir els cants de sirena de venedors de panacees, de mètodes que ho fan tot.

Per això, hi insisteixo, és necessari un pla d'introducció que neixi ja a les normals i tingui el suport econòmic dels fons públics, i l'ajut i orientació dels professionals de la comunicació, a fi d'utilitzar tot el ventall de possibilitats que la tècnica posa a l'abast de l'educació. ■



ESCOLA EN CATALÀ

PRIMERS LLIBRES PER A
L'E.G.B. EN CATALÀ
APROVATS PEL MINISTERI
D'EDUCACIÓ

SÈRIES GRADUADES E.G.B

Lectura

Lletres (5-7 anys). Ymbert

Comencem a llegir. Garriga

1. Becerolles (5-7 anys)

2. Estels (7-8 anys)

Quatre sota un pi (8-10 anys). Mathieu

Les finestres del món (9-11 anys) J. Dalmau

Històries del meu país (9-11 anys). Bagué

Plats i olles (10-12 anys) J. Masip

Història de Catalunya. Tria d'episodis

(10-14 anys). Rovira Virgili

Guiatge (10-14 anys). Martorell

Selecta de lectures (10-14 anys). Martorell

1. Les plantes, els animals, els elements
(4rt i 5è)

2. La mar, la plana, la muntanya (5è i 6è)

3. Els pobles, les ciutats, els homes (7è i 8è)

Llenguatge

Bon matí. Primer llibre de llenguatge (6-8 anys).

Sorribas/Ruiz Calonja

Llengua catalana. Camps/Romagosa/Ginesta:

1er **Rebombori** (6 anys)

2. ^{on} **Xerric** (7 anys) 3. ^{er} a 8. ^e (en preparació)

Aprenentatge i domini dels mecanismes bàsics

de la lectura i de l'escriptura. Profusament

il·lustrat. A tot color. Exercicis.

Lectures. Anàlisi dels fonemes i grafies.

Diccionari de sinònims i antònims. Pey

Breu diccionari ideològic català. Romeu

Català bàsic. Llobera

Pràcticas de catalán básico. Llobera

clave de ejercicios

Els pronoms febles. Gelabert



EDITORIAL TEIDE, S. A.
Viladomat, 291 - Barcelona-29

CONTES, CONTES I MÉS CONTES

Presentació nostra

Som un petit grup d'ensenyants d'escoles nacionals de Terrassa. Des de fa anys el conte ocupa un lloc a les nostres aules. Però, a més a més, hem usat diferents tècniques per a explicar-los. Aquest article es proposa de fer-vos cinc cèntims de la nostra experiència de contes *audiovisuals*, imatge i text.

Punts de referència

Roland Barthes, estudiós de la literatura, diu: «Els relats en les seves diferents formes —contes, faules, pintures (penso en la pintura romànica de Tomàs Becket on se'ns explica el seu desenllaç a tall de còmic a l'església de Santa Maria) novel·les, films...—, són presents en tots els temps, llocs i societats. Comencen amb la mateixa història de la humanitat. Els relats es burlen de la bona i de la mala literatura: internacionals, transhistòrics, transculturals, els relats són ací i allà com la vida».¹

Marta Mata, al seu «País de les Cent Paraules», ens explica que el mestre hi era elegit, cada any, entre els qui sabien explicar els millors contes. El criteri sembla adequat.

Teresa Duran ha publicat darrerament unes encertades ratlles sota el títol: «Receptes per explicar contes».²

1. Roland Barthes, *Análisis estructural del relato*. Ed. Tiempo contemporáneo, Buenos Aires 1975, pàg. 9.

2. Teresa Durán, *Receptes per explicar contes*, a la secció «Biblioteca» de la revista «Guix», Rubí, febrer de 1979.

Com vam començar i com vam continuar

L'any 1975 organitzàrem la 1a. Exposició del Llibre Infantil i Juvenil a Terrassa. En vam parlar en aquesta mateixa revista.³ Dintre l'exposició creguérem oportú de dur a terme activitats d'animació centrades en els contes. Així, el Cesc Serrat ens va venir a explicar «La cuca japonesa»,⁴ i Aurora Díaz Plaja el «Conte de la vida de J. Ch. Andersen» —escrit per ella mateixa i il·lustrat per la Pilarín Bayés— i el grup La Taca va confeccionar l'audiovisual «El peix és peix», basat en un conte de Leo Lionni.⁵

Els bons resultats aconseguits amb «El peix és peix» ens va engrescar a continuar amb els audiovisuals. L'any següent, la Marissa i i el Toni van fer les diapositives (paper vegetal, retoladors i els marcs) del conte de Roger Hargreaves, «Mr. Small».⁶ Aquesta vegada ja no es va gravar la cinta, sinó que vam traduir el conte al català i al castellà per tal que qualsevol pogués explicar-lo si tenia les diapositives.

Cal explicar que aquests audiovisuals van començar una rotació entre les escoles de la ciutat (és clar, allà on teníem coneixences). Darrerament, hem fotografiat la il·lustració dels contes que ens interessaven i hem picat el text a màquina. Així, oferim a qui ens ho demana la capseta amb les diapositives numerades i els fulls del text. Sembla que funciona bé. Per exemple, «El gegant del pi»⁷ s'ha passat quatre vegades a la meua escola (nens i nenes de 6 a 9 anys) aquest març 1979.

3. Jaume Valls, 1a. Exposició del llibre infantil i juvenil a Terrassa, a «Perspectiva Escolar», n.º 23 (març de 1978), pàgs. 58-59.

4. J. Torrents, F. Serrat, *La cuca japonesa*, il·lustracions Carme Solé. Ed. La Galera, Barcelona 1976.

5. Leo Lionni, *Fish is fish*, Puffin books. Picture Puffins, Harmondsworth 1974.

6. Roger Hargreaves, *Mr. Small*, Fabbri and Partners, London 1972.

7. *El gegant del pi*, conte popular. Adaptació d'Eulàlia Valeri. Versió castellana d'Assumpció Lisson. Il·lustracions Pilarín Bayés. Ed. La Galera, Barcelona 1972.

En el camí d'una educació estètica

El conte explicat sense reforçar-lo amb la imatge ja és una pràctica estètica: el plaer que produeix en els qui escolten i l'art del narrador ja constitueixen una exercitació amada de gratuïtat, d'art.

Però ens hem plantejat alhora un cultiu de la sensibilitat amb la presentació d'imatge. Les nenes i nens han d'aprendre de mirar i remirar tot el que els volta i, tenint en compte la quantitat d'obra impresa que els rodeja, han d'aprendre de mirar-la per tal de saber-la llegir.

Una parvulista, Maria Vila, donant a conèixer Joan Miró a través de diapositives, va aconseguir que els seus minyons de cinc anys es llancesin a fer dibuixos no figuratius, a jugar amb els colors pel gust de jugar. Molts d'aquells treballs plàstics avui alegren una paret de l'escola.

Arran de la II Exposició del llibre infantil i juvenil a Madrid, Nadal 78, un il·lustrador contestava la pregunta sobre què demanaven els vaillets dient que són exigents i que volien qualitat i claredat. Els editors que volen vendre se n'han adonat i es pot dir que hi ha al mercat productes remarcables. No tants com els infants es mereixen ni a preus —desgraciadament— assequibles per a totes les classes socials. En aquest sentit, nosaltres hem triat una conjunció de text i imatge que fos de qualitat.

L'Aranguren, que va venir fa un mes a Barcelona, insistia en la importància de l'educació estètica. Preguntat sobre el buit que crea la religió als centres escolars va contestar que no serà cap problema sempre i quan els mestres siguin capaços de no quedar-se exclusivament en una educació materialista i positivista i donin entrada al gust de tocar, veure, escoltar, oïr, tastar, al plaer del joc pel joc, en definitiva, a la gratuïtat.

Ull viu a la mitificació

Ens hem adonat d'un perill. Pel fet de donar la interpretació del conte en una sola imatge, constreïm la seva capacitat plural. Un re-

lat admet moltes interpretacions plàstiques i nosaltres només en servíem una. Calia fer conscient el nostre públic de l'arbitrarietat de la unió real/imatge —a la manera com Saussure ens ho va fer descobrir en la naturalesa del signe lingüístic—. Volíem que la mainada es fes el càrrec que aquella il·lustració era una expressió d'un artista i que hauria —i és, com es veurà més endavant— pogut ser d'una altra manera. Cadascú pot i ha de dir-hi la seva. Els infants havien de ser també ells creadors d'imatges sobre el conte. Intentàvem i intentem superar unes malalties amb què ens hem topat sovint. ¿Quin ensenyant no s'ha sentit mai l'afirmació de derrotat: «Mestre, jo no sé dibuixar un drac, un lleó o una casa de xocolata, pa i sucre»? ¿O bé els dibuixos *calcats* d'un llibre o d'un còmic o d'un cromo que ha estat posat de moda per la televisió? Aquestes dues malalties les hem valorades i assagem de buscar-hi sortides viables. No hem descobert cap recepta. És millor anar caminant —creiem— i experimentant. Així es troben drecceres i corriols que fan avançar.

Múltiples versions d'un mateix conte

Vàrem buscar algun relat il·lustrat per dues artistes per tal de comparar la imatge. Afortunadament, trobarem «El gegant del pi», que ja coneixíem de la mà de Pilarín Bayés (Ed. La Galera, 1972), i en el llibre d'ensenyament de català (per a castellanoparlants) hi havia la versió de la Carme Solé.⁹

L'Anna Maria Puig, del petit grup que realitzem contes audiovisuals, va fer les diapositives de la versió de la Pilarín. A les classes teníem ja el «Potser sí, potser no». Ja ens hi podíem posar, doncs.

8. F. de Saussure, *Curso de lingüística general*. Ed. Losada, Buenos Aires 1971. «El signe lingüístic és immotivat, és a dir, arbitrari en relació amb el significat, amb qui no guarda en la realitat cap lligam natural» (pàg. 131).

9. Equip de professors, *Potser sí, potser no*. Il·lustracions Carme Solé. Ed. Casals, Barcelona 1978. «El gegant del pi», pàgs. 87-101.

26 Experiències escolars

Resultats de l'observació de la imatge comparada

A la classe de tercer d'EGB que porta la Victòria no coneixien cap versió del conte «El gegant del pi». Els vam explicar que comparariem, bo i explicant el conte, les il·lustracions de les dues artistes: la Carme Solé i la Pilarín. Havent-los repartit a cadascún el «Potser sí, potser no» vam anar encarant ambdues versions:

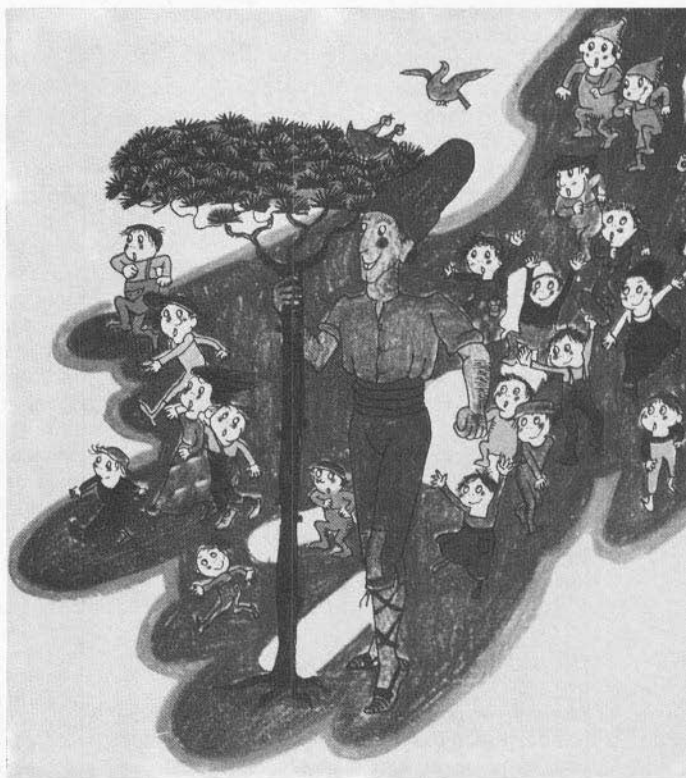
1. Llums apagats, passàvem una diapositiva.
2. Obriem els llums i miràvem el llibre.
3. Establíem un diàleg.

No puc enumerar el reguitzell d'intervencions perquè no vaig gravar ni vaig prendre notes «in situ», però assajaré de resumir-les. Em centraré en la comparació de les portades.

— Pilarín: *Riquesa de detalls* (el fort Farell té pèl als braços, ensenya les dents, porta un pi amb arrels i un niu amb dos ocells, té galtes vermelles). *Usa uns colors vius, calents* (vermell, carbassa, groc). *Es manifesta d'element festiu* (el fort Farell apareix rodejat de canalla que marxa tot cantant i ballant, el mateix gegant Farell obre la boca i encomana la gresca).

— Carme Solé: De seguida van adonar-se que no apareixien les noies i els nois, que el fort Farell estava quiet i duia barretina d'un altre color —lila— i que tenia la boca petitíssima, que a l'arbre no se li veien les arrels.

Havent constatat que es fixaven en la manera de posar la boca, vaig procurar de fer-los



fixar en les diferents maneres de dibuixar-la que volien donar a entendre situacions aními-ques diverses al llarg del conte.

L'Anna Maria també va fer l'experiència amb els nens de 2n. curs al seu col·legi Joan XXIII, de les Arenes, un barri situat arran de la riera del mateix nom, que va ser castigadís-sim en la riuada del 1962. Vàrem comentar-ho i constatava l'agudes a d'observació de la mai-nada. Com a un treball d'expressió els va fer dibuixar un còmic en vuit escenes, resum del «Gegant del pi». Les vuit frases-resum que centraven les escenes van elaborar-les collec-tivament en primer lloc:

*Gigante Farell
levanta los bueyes
busca su bastón
entra en Barcelona
come muchas cosas
lucha con el moro
salta por el aire
los niños juegan con el gigante del pino.*

Amb els meus vaillets de 1r. curs també vaig fer l'experiència. Només vull donar compte d'un detall que els va fer molta gràcia. A la versió de la Carme Solé es veu com queda estirat per terra el gegant moro després de rebre el cop del fort Farell, doncs bé, aquesta escena no és recollida per la Pilarín. Quan els infants me la van reclamar, els vaig fer adonar que eren dues versions diferents i que les dues artistes havien fet el que els havia semblat. Per tant, hi havia diferències en aquests —i altres— detalls. Adonant-me de l'interès suscitat per l'escena recollida per la Carme Solé del gegant moro estirat per terra «com un tronc» (de la versió de l'Eulàlia Valeri) els vaig proposar de jugar a «maneres de dir» com havia quedat el gegant moro i van sortir aquestes:

*como una tortilla
como una manta
hecho papilla
como una alfombra
como una patata frita
hecho puré
como un tronco*

Després de haver-los incitat a realitzar un cò-mic en quatre escenes:

*el gigante del pino
llega a las murallas
corre en casa del moro
el moro quedó como...
(a completar lliurement)*

es va fer una exposició amb els seus còmics. Mentre que l'altra classe de 1r. va reunir els dibuixos de cada nen en un llibre (s'havien posat d'acord a fer cadascun un dibuix sobre un aspecte diferent).

D'aquesta manera, aquests vaillets havien pas-sat de ser uns espectadors passius a ser uns creadors d'imatge que continuava explicant les peripècies del fort Farell foragitant els moros de les nostres terres. Segurament que ara seran ells, aquests espectadors, qui ex-plicaran «El gegant del pi» als nois i noies de les altres classes que els preguntin so-bre els seus dibuixos exposats i potser tam-bé els faran cantar:

«El gegant de Terrassa
ara balla per la plaça.»
«El gegant de *Pueblo Nuevo*
ara balla *por el huevo*.»
«El gegant de can Anglada
ara balla per la valla.»

(*Pueblo Nuevo* i *Can Anglada* és el nom dels dos barris d'on procedeixen els nostres xa-vals.)

Audiovisuals que tenim preparats

Acabo l'article donant fe del material que es-tem fent funcionar nosaltres, però que alhora és a disposició de qui ens el demani i pagui un mínim pel manteniment i possible incre-mentació del fons. Cito els contes per l'ordre que els hem realitzat:

Curs 1975-76. «El peix és el peix», segons el text i dibuixos de Leo Leonni. Puffin Books, 1974. Great Britain. Més tard vaig veure'l a la Cooperativa Abacus en una edi-ció argentina, de l'Editorial Kapelusz.

28 Experiències escolars

Curs 1976-77. «El senyor petit», segons el text i dibuixos de Roger Hargreaves. Fabbri and Partners, London 1972.

Curs 1977-78. «Un lleó al jardí», segons el conte de Margaret Mamy i els dibuixos de Jenny Williams. Puffin Books, 1972, Great Britain.

«Frederik», segons el text i dibuixos de Leo Leonni. Versió catalana de M.^a Aurèlia Capmany, versió castellana de Ana M.^a Matute. Ed. Lumen, Barcelona 1969.

Nota: La descoberta de «El peix és el peix» ens va fer adonar del que ja tenia publicat a casa nostra.

«Què li passa a Jako?», segons text i dibuixos d'Ilse Christensen. Carlsen if, Copenhagen 1976.

El fem servir, com que ningú no entén el seu text, per a inventar, jugar a fer la història entre els nois, a l'estil de Gianni Rodari.¹⁰

Curs 1978-79. «La llegenda del drac de la muntanya de Sant Llorenç de Munt». Les diapositives són en part dibuixos de còmic (Jan i Trencapins), fotos de la muntanya i altres.

Aquest conte l'inclouen en un muntatge sobre diferents aspectes de la muntanya que va ser motivat per la campanya que estem realitzant sobre la preservació de la muntanya: Salvem Sant Llorenç de Munt, SOS! Salvem Sant Llorenç, prou rural, prou d'urbanitzar! Un conte japonès realitzat en aquarel·la amb exquisidesa. Nosaltres l'intitolem:

«El meu cavall blanc». Però el seu nom varia, perquè amb l'excusa que no entenem japonès fem inventar l'explicació i el seu títol a la quitxalla i jovenalla que el veuen.

«El gegant del pi», ja citat.

«Yaci i la seva nina», rondalla brasilera. La versió catalana és de l'Albert Manent. Les il·lustracions de la Glòria Carasusan. Ed. Juventud, Barcelona 1973.

«Irene», conte popular del País Valencià. Il·lustracions de Miquel Mas, Ed. La Galera, Barcelona.

«El poll i la puça», text de F. Maspons, il·lustracions de la Carme Solé, Ed. La Galera, Barcelona.

Potser algú es preguntarà, com va fer la Rosa Carrió, responsable d'aquesta secció de la revista «Experiències escolars», sobre el perquè del conte anglès en primer lloc. Va ser una mica casual. L'estiu del 74, l'Anglo-Catalan Society de la Universitat de Sheffield, representada per Alan Yates —un estudiós de la nostra literatura— va concedir-me una beca a Anglaterra. En la meua estada allí vaig fer unes quantes fitxes de conte i narració contemporània anglesa i de retorn vaig comprar, és clar, material del país. Part d'aquests contes van constituir, doncs, els primers audiovisuals. L'altre material forani ha vingut d'obsequis de bons amics que, mentre viatjaven, van pensar en mi.

Finalitzo aquestes ratlles amb una nota trista. Aquest assaig de donar el lloc que es mereix al conte topa amb la incomprensió d'alguns companys ensenyants —afortunadament no tots— i també amb la d'alguns pares que ens critiquen a l'esquena. Potser serà qüestió d'agafar-nos de les mans noies, nois, profes i qui vulgui venir i marxar amb els timbalers al país de les cent paraules, cares rialleres i la cançó als llavis:

«Busquem una vida nova
anem a un país millor
qui vulgui venir deixi...»

Jaume VALLS

Terrassa, 25 de març de 1979
«Del Vallès en quedarà res?»

10. Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia*, G. Einaudi, Torino 1973.

LA METEOROLOGIA A L'ESCOLA



Una gran majoria de mestres i professors estem d'acord en moltes coses: volem ensenyar millor, pretenem que en els nostres alumnes es generi un veritable desenvolupament de la intel·ligència, volem que s'ho passin bé aprenent i que no «passin de tot» a les classes... Volem que l'ensenyament serveixi de vincle entre els joves i el seu entorn, entre ells i la seva època. Intentem que les classes es converteixin en àmbit d'interrelacions fructíferes, de cooperació activa. L'ensenyament de les ciències bàsiques, el nostre camp específic, ens ofereix innumbrables camins per assolir aquells objectius. L'únic que cal fer és recórrer-los i fer que els continguts de les ciències i la manera d'abordar-los deixin de ser avorrits i llunyans i que esdevinguin una cosa viva, experiència accessible, situació lúdica, reflexió permanent.

D'aquest gran ventall de possibilitats que trobem en la didàctica científica, en aquest article ens referirem a una que ens sembla prou fecunda: la instrumentació de la *meteorologia* com a eina d'accés al món físic. ¿Què significa utilitzar la meteorologia? Doncs no altra cosa que la possibilitat d'accedir als fenòmens que contribueixen a la formació del clima a cada part del nostre planeta, a la concatenació dels fenòmens climàtics amb la vida de l'home, amb la seva producció i el seu benestar.

Mitjançant les observacions sistemàtiques que permet aquesta ciència es podran investigar els esdeveniments que es produeixen a l'atmosfera i així poder preveure (entre d'altres objectius) el temps que farà a la nostra regió i al nostre àmbit nacional. Aquesta previsió, a terme curt i mitjà, és una eina subs-

tancial en qualsevol programa econòmic, en tots els projectes agrícoles, en qualsevol viatge aeronàutic o marítim, en la planificació de l'oci... Sens dubte l'estudi de la meteorologia esdevé com més va més complex, tot i que és una ciència jove encara. Els fenòmens del temps són realitats físiques que obeeixen lleis físiques, però les relacions de què depenen són molt diverses i és enorme el nombre de circumstàncies que la condicionen. Per entendre aquesta complexitat, per no romandre estranys —a través del clima— al destí del nostre medi, creiem que és indispensable que la meteorologia sigui present a tots els nivells de l'ensenyament, començant —és possible— des del parvulari. La nostra experiència sobre el particular es basa en els treballs realitzats el 1974 i el 1975 a dues escoles rurals argentines (Esc. de Frontera n.º 1 i n.º 2 de S. C. de Bariloche) en els nivells equivalents als de la segona etapa d'EGB del sistema educatiu espanyol.

I. La meteorologia, aprenentatge totalitzador

La introducció d'aquesta ciència a les classes suposa el compliment total o parcial d'una sèrie d'etapes (simultànies o consecutives) que globalitzen un aprenentatge científic (i tecnològic) sumament complex i elaborat. Entre aquestes etapes podem distingir:

- A. *Percepció sensorial, qualitativa, del fenomen atmosfèric:* El vent a la cara. El fred al cos. La humitat a les articulacions. La visualització dels núvols o de l'Arc de Sant Martí.

- B.** Vinculació primària de les percepcions sensibles amb situacions reals simples i quotidianes que manifesten experimentalment el fet: L'asseccament de la roba per l'aire. La condensació del vapor sobre els vidres de les finestres. L'espectre de la llum a la vora d'alguns vidres. La dispersió del fum d'un cigarret.
- C.** Elaboració d'hipòtesis i propostes primàries tocant als fenòmens que percebem: «A l'estiu, el que de debò ens fa patir és la humitat». «Quan fa fred és més probable que faci vent.» «Ja no existeixen les estacions, el temps s'ha tornat boig»...
- D.** Construcció i calibració d'instruments per a medicions meteorològiques: Penell per registrar la direcció dels vents de superfície. Anemòmetres per mesurar-ne la força. Nefoscopis per determinar direcció i velocitat dels vents d'altura. Higròmetres i psicròmetres per determinar el valor de la humitat relativa a l'aire. Pluviòmetre per mesurar la quantitat de pluja caiguda. Baròmetre per mesurar la pressió atmosfèrica.
- E.** Instal·lació dels aparells i registre sistemàtic de les observacions: Mesura diària de temperatures màxima i mínima; direcció i força dels vents de superfície a diferents hores del dia; direcció i força dels vents d'altura a diferents hores. Mesura del volum diari de pluja (o de neu) caiguda. Registre diari de la humitat relativa i de la pressió atmosfèrica. Quantitat d'hores de sol. Visibilitat. Tipus de núvols existents al cel.
- F.** Construcció de taules i gràfics que asseynalin la variació seqüencial i regular de les dades registrades, així com la seva anàlisi estadística: Valor mitjà de la temperatura mínima, màxima i mitjana diàries i la seva variació mes per mes. Direcció predominant dels vents de la zona; la quantitat de pluja caiguda; el seu valor mitjà per estació de l'any i gràfic acumulatiu (histograma) en el mateix període. Valor mitjà del nombre de dies sense núvols. Humitat relativa mitjana.
- G.** Consulta de fonts exteriors: Fonamentalment, la secció meteorològica de qualsevol diari de la regió, comprensió de la seva informació i contrastació amb la informació recollida en el servei meteorològic de l'escola. La informació que ofereix «La Vanguardia» i l'«Avui» són particularment indicades per a Barcelona i el seu entorn.
- H.** Lectura de taules i comprensió d'esquemes gràfics i de mapes simbòlics que permeten aclarir, individualitzar o emmarcar qualsevol fet: Escala Beaufort de vents. Classificació de tipus de núvols. Mapes meteorològics de Catalunya i Espanya. Taula de diferències psicromètriques per al càlcul de la humitat relativa. Mapes isobàrics amb indicació de zones

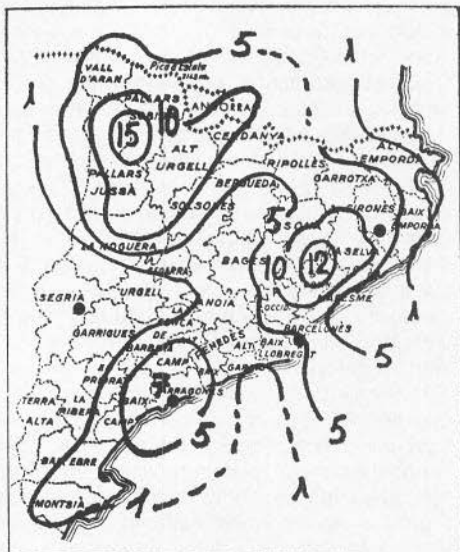
Dades meteorològiques publicades a «La Vanguardia» del 25-X-79

DATOS METEOROLOGICOS REGISTRADOS AYER EN EL OBSERVATORIO DEL PUTXET-BARCELONA			
Hora solar	7 horas	13 horas	18 horas
Viento km/h.	Calma	Calma	Calma
Meteoro	Nebliña	Nebliña	Nebliña
Cielo	Poco nuboso	Nuboso	Nuboso
Nubes	Ac. Cl.	Cu. Sc. Ac.	Cu. Sc. Ac.
Temperatura	15'6	20'0	17'0
Humedad	89 %	81 %	90 %
Presión nivel del mar	762'0	761'4	762'1

Viento máximo: W-15 km/h. a 8 h. 35 m.
 Temperatura máxima: 21'6 a 11 h. 15 m.
 Temperatura mínima: 15'0 a 6 h. 45 m.
 Presión máxima: 762'5 a 0 h.
 Presión mínima: 761'3 a 17 h.
 Lluvia recogida: nada.
 Horas de Sol: 6 h. 42 m.

Nubes: St.=Stratus; Sc=Stratocúmulos; Cu=Cúmulos; Co=Cúmulonimbos;
 Ns=Nimbostratus; Ac=Alto-cúmulos; As=Altostratos; Ci=Cirrus; Cc=Cirrocúmulos; Cs=Cirrostratus.

Distribució de les pluges registrades en un dia a Catalunya (litres per m²)



ciclòniques i anticiclòniques. Taules de conversió d'escala termomètriques.

- I. *Previsió del temps atmosfèric, mitjançant valoració dels registres més significatius o bé utilitzant indicis perceptibles:* Arribada de «fronts» meteorològics que es puguin predir pel tipus de nebulositat. Anàlisi de les variacions baromètriques i termomètriques. Vols especials de certs ocells, com les gavines i les golondrines. Aparició d'insectes diversos. Inquietud en el bestiar. Finestres que s'obren amb dificultat. La sal, que costa que surti del saler. L'aparició de vents locals, com el llevant o la tramuntana.
- J. *Elaboració de models físics (a escala de la classe) dels fenòmens atmosfèrics, amb les consegüents reflexions teòriques:* Factors que incideixen en la velocitat d'evaporació. Reproducció del «cicle de l'aigua». Construcció d'una caixa de vents i molins de convecció. Producció de gel. Generació de núvols artificials. Investigació de la simetria hexagonal de les volves de neu. Experimentació amb l'electricitat atmosfèrica i la consegüent aparició de llamps. Estudi de les conseqüències de la pressió atmosfèrica. La contaminació de l'aire.
- K. *Discussió i anàlisi crítica dels experiments, percepcions, lectures, gràfics i esdeveniments:* Característiques generals del clima a la regió. Existència de «mi-

croclimes». Variacions estacionàries en el clima. Tipus de roba que cal utilitzar i conductes que cal seguir davant certs climes i fenòmens. La pol·lució de l'atmosfera. L'acció dels homes i la seva incidència en la formació del clima. El temps al mar i a terra.

II. Una situació concreta: la humitat de l'aire

Per mostrar de manera explícita la utilització de situacions meteorològiques a la classe, abordarem sintèticament un dels seus fenòmens més destacats: *la humitat atmosfèrica*. La percepció sensorial de la humitat es produeix de moltes maneres diferents: a través de la modificació de la transpiració, del suor que no s'evapora, per la presència de dolor a les articulacions (sobretot a certes edats), o pels cabells que s'arriessen més o menys. Davant d'aquests fets esdevé imprescindible, doncs, posar, en primer lloc, en evidència aquesta aigua dispersa en l'aire. Ho podem fer tot recordant fenòmens quotidians que ho mostren: ampolles de begudes glaçades que s'humitegen per fora, vidres entelats a l'hivern. També podem preparar un simple ex-

Escala dels vents Beaufort

Grau	Velocitat en metres per segon	Característiques del vent	Efectes sobre la Terra
0	de 0 a 1,5	Calma	Fulles immòbils. El fum puja verticalment.
1	1,5-4	Dèbil	Mou les fulles petites i altera la verticalitat del fum.
2	4-7	Moderat	Mou les fulles i les branques petites.
3	7-11	Una mica fort	Mou les branques grosses.
4	11-17	Fort	Mou els arbres amb força i trenca les branques petites.
5	17-28	Violent	Doblega les branques dels arbres. Es fa difícil caminar contra el vent.
6	més de 28	Huracanat	Trenca els arbres. Arrenca i arrossega les teules. Provoca greus destrosses.

32 periment que consisteix en la introducció d'uns quants glaçons o aigua gelada en un got i tapar-lo. Al cap de poca estona apareixen sobre la seva superfície exterior multitud de gotetes que *s'han condensat de l'exterior* (hem tapat el got per refermar aquesta conclusió).

D'aquesta primera verificació sorgeixen diversos interrogants. Donada la brevetat d'aquest article, només plantejarem els més significatius.

1. ¿D'on surt l'aigua que hi ha a l'atmosfera?

Aquesta aigua prové de les múltiples evaporacions que es produeixen, de manera permanent, a la superfície del nostre planeta. L'aigua que s'evapora dels llacs, mars, rius i també de la mateixa terra, de les persones i altres éssers vius (a través de la suor i la transpiració). Si posem un gerro de boca ampla de cap per avall damunt l'herba, i en un moment que faci força sol, veurem que les parets interiors del gerro es cobreixen ràpidament de gotetes d'aigua. Aquestes gotetes són degudes a la transpiració vegetal i a l'evaporació de l'aigua de la terra.

En el marc d'aquesta qüestió, podem resoldre experimentalment, de manera senzilla, la relació que hi ha entre la quantitat d'aigua evaporada i diverses variables, com la superfície de contacte entre l'aigua i l'aire, la temperatura de l'atmosfera o la seva agitació. No entrarem en detalls sobre els experiments concrets, però assenyalarem que poden constituir una magnífica situació d'aprenentatge en la qual els alumnes aprenguin a manejar variables independents a fi d'obtenir resultats vàlids i significatius.

2. Quanta aigua hi ha a l'atmosfera?

L'aigua s'incorpora a l'atmosfera contínuament, però també, de manera contínuament torna a la Terra en forma de precipitacions diverses. El cert és que tot el sistema aquós de l'atmosfera es manté en un permanent «equilibri dinàmic».

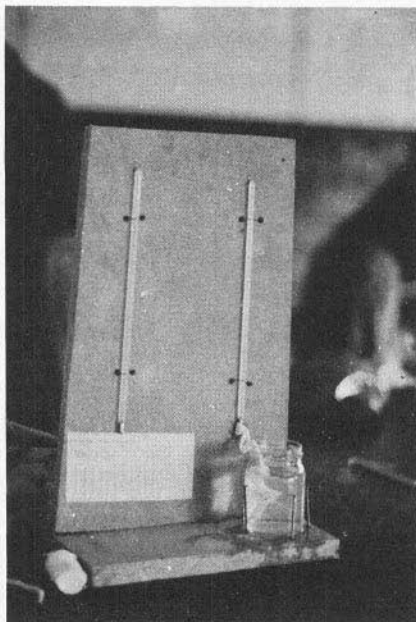
A una certa temperatura, l'aire pot contenir fins a un valor màxim de vapor d'aigua (anomenat *punt de saturació*). La relació que existeix entre la humitat que hi ha en una certa temperatura i la que hi hauria en aquest punt de saturació es coneix com a Humitat Relativa Ambient, i és l'índex més eloqüent de la

Escola d'Estiu de Barcelona 1979

Construcció d'un psicòmetre

Psicòmetre construït

Baròmetre de mercuri



presència d'aigua a l'atmosfera. Per a determinar-lo existeixen diversos mètodes, un dels quals es basa en l'efecte que aquesta humitat origina als cabells. En funció d'aquesta propietat es construeixen els «higròmetres de cabell».

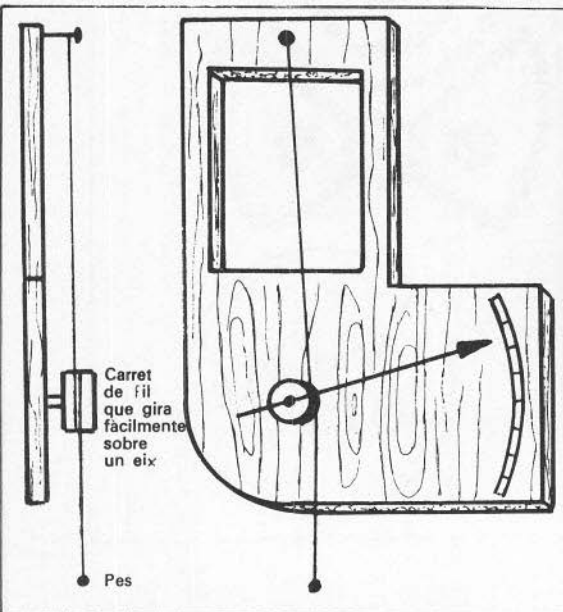
Abans de ser utilitzat, l'aparell ha de ser calibrat. Això es fa determinant el punt «0 %» en un ambient totalment sec (per exemple en una capsula plena d'alguna substància absorbent d'humitat, com el clorur de calci) i el punt «100 %» en un àmbit saturat de vapor d'aigua, com per exemple una capsula tancada on s'han col·locat draps mullats amb aigua calenta. Entre ambdós punts es divideix l'escala proporcionalment.

III. Per què ens pot servir l'abordatge de la meteorologia?

La realització d'aquest tipus d'experiència ens ha anat suggerint nombroses propostes metodològiques, d'entre les quals podem destacar:

1. És una tasca de suficient amplitud i elasticitat com per què reajustant objectius i continguts, es pugui abordar en tots els nivells de l'escola, fins i tot des del parvulari.

Esquema d'un higròmetre



2. És un treball on es combina l'operativitat manual, el registre sistemàtic, la construcció de models físics, l'elaboració teòrica, la reflexió comparativa, la inducció anticipadora.
3. És una mostra típica d'allò que es coneix com a «ciència integrada»; totalitza coneixements de física (mecànica dels gasos, calor, òptica, electrostàtica), química (reaccions en les quals es modifica el color a causa de la humitat, substàncies higròscòpiques, cristallitzacions), biologia (l'aigua i els éssers vius, condicions ambientals de vida, ecosistemes, el cicle biològic a través de les estacions), matemàtiques (metrologia, estadística, traçat de corbes gràfiques), així com també constitueix un vincle magnífic entre les ciències bàsiques amb altres àrees del coneixement, com geografia, història, comunicació, navegació i aeronavegació, astronomia, agricultura, psicologia, etc.
4. És una tasca que permet unir la ciència i la tecnologia amb la fantasia i la creativitat dels nens i joves (descripció poètica de les estacions, imaginacions sobre com seria el clima de la Terra si no existissin els homes, les fantasies zoomòrfiques de les formes dels núvols, etc.).
5. És una tasca a realitzar en conjunt en la qual l'experimentació individual es plasma globalment en el muntatge d'operacions cooperatives (registres de temperatura o pressions a diverses hores del dia, recollida de dades els dies que no hi ha classes), alhora que permet l'intercanvi i la complementació d'informació, per exemple entre nens d'escoles distintes, a fi de traçar les «isocorbes».
6. És una tasca que permet accedir a situacions lúdiques molt seductores: llançament de globus o estels meteorològics, per exemple.
7. És, finalment, un camp que integra, mitjançant l'acció i el pensament, el noi amb els grans problemes del món d'avui: la contaminació i els seus efectes sobre l'home, i els induïx a una reflexió social i política.

APLI-KIT

Jocs didàctics autoadhesius

Nous entreteniments
per a nens des de
3 anys d'edat.

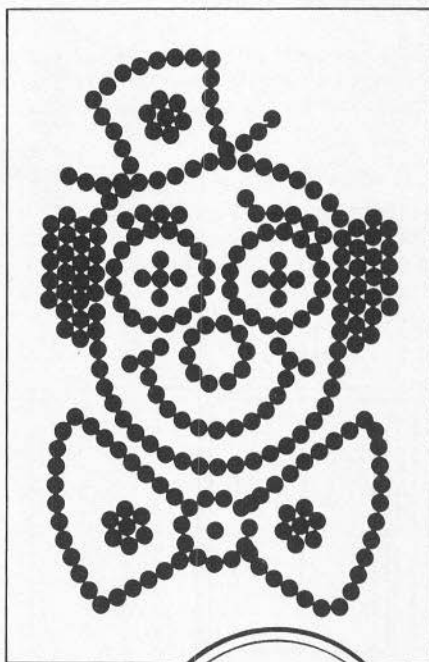
Jocs que desperten
l'interès per als treballs
manuels i motiven la
sensibilitat creativa.

Trobareu els diferents
models de l'assortit
APLI-KIT a la vostra
Papereria habitual.

APLI-KIT

és un altre
producte de

CAPOSA



L'ESTATUT D'AUTONOMIA I L'ENSENYAMENT



L'objectiu d'aquest article és el de situar el marc en el qual s'haurà de desenrotllar l'activitat educativa a casa nostra des del moment en què l'autonomia política, l'Estatut de Catalunya passat a referèndum, sigui un fet. A ningú no se li pot escapar la importància que per al nostre país té disposar d'una administració educativa autònoma, i els fets recents, en els quals s'ha fet palesa la misèria de la dependència de l'Estat central, ho demostren. Per assolir el nostre objectiu començarem tractant el marc de la Constitució espanyola, bàsic per conèixer les possibilitats autonòmiques en totes les àrees i concretament en la de l'ensenyament; farem referència també a l'encara «non nata» etapa pre-autonòmica en matèria d'educació, i finalment posarem una especial atenció al tema clau dels funcionaris docents.

El marc constitucional

L'actual Constitució espanyola situa l'ensenyament entre els drets fonamentals i les

llibertats públiques bàsiques assenyalades en la Secció Primera del Capítol Segon de la Constitució. Als efectes que ens interessin en aquest treball, això vol dir que la garantia de l'exercici d'aquest dret i llibertat bàsica del ciutadà que és l'ensenyament no és una obligació particular de l'Estat, sinó dels poders públics en general; així ho fa notar el mateix article 27 en els seus diferents apartats i, de forma més genèrica i amb referència al conjunt de drets i llibertats regulats en el Capítol Segon, l'apartat 1 de l'article 53.

No és ara el moment de caracteritzar el terme «poder públic» del punt de vista constitucional i jurídic-administratiu. El que sí és clau és que les Comunitats Autònomes estan plenament incloses dins d'aquesta categoria, i per tant, les seves competències i obligacions en el camp de l'ensenyament tindran tota l'amplada que la mateixa Constitució fixi per als poders públics.

Per tal de trobar el marc de les atribucions conferides genèricament als poders públics i que pertocquen més concretament a les Comunitats Autònomes hem d'acudir, en primer

lloc, als articles 148 i 149 de la Constitució que estableixen el llistat de competències de les Autonomies i de l'Estat, respectivament. El llistat d'atribucions de les Comunitats Autònomes és una relació de competències que després de cinc anys poden ampliar-se dins el marc establert per al llistat de competències exclusives de l'Estat. Aquestes competències estatals, quant a la seva exclusivitat, es circumscriuen moltes d'elles a unes normes bàsiques, el desenvolupament de les quals queda obert, en principi, al conjunt de poders públics.

Pel que fa a l'ensenyament, l'article 148 assenyala per a les Autonomies unes competències realment reduïdes: el foment de la pròpia llengua, i els museus, biblioteques i conservatoris de música d'interès per a la Comunitat Autònoma. Ara bé, l'apartat 30 de l'article 149, atribueix a l'Estat les «normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27 de la Constitució, a fi de garantir el compliment de les obligacions dels poders públics en aquesta matèria».

Així, doncs, les competències de les Autonomies en matèria d'Ensenyament queden delimitades entre els mínims marcats per l'article 148 i uns màxims definits per al marge de desenvolupament de les normes bàsiques de l'Estat que aquestes mateixes normes conferissin a les Comunitats Autònomes.

Tornarem més endavant sobre aquest tema de les normes bàsiques. Ara cal veure com la qüestió de la delimitació de competències no es redueix a la relació entre els articles 148 i 149 de la Constitució, sinó que també hi juga un paper fonamental la caracterització dels dos sistemes o classes d'autonomies que la Constitució estableix.

La Constitució, de fet, instaura un doble règim d'autonomia. El règim superior autòmic és el que correspon als «territoris que en el passat haguessin plebiscitat afirmativament projectes d'Estatut d'Autonomia», és a dir, Catalunya, Euskadi i Galícia. També poden accedir a aquest grau superior les Comunitats que emprin el procediment establert per l'article 151.1, segons el qual la iniciativa del procés autòmic ha de comptar amb les Diputacions, les tres quartes parts dels municipis de cada una de les províncies afectades, les quals representin, com a mínim, la

majoria del cens electoral de cada província, i la ratificació mitjançant referèndum amb el vot afirmatiu de la majoria dels electors.

El règim autòmic de grau superior es caracteritza pel fet d'estar dotat d'una Assemblea legislativa pròpia; és a dir, que aquestes regions o nacionalitats tindran un veritable poder legislatiu que els permetrà dictar disposicions amb rang de llei per tal de regular les competències contingudes en el respectiu Estatut. En el terreny de l'ensenyament, això es concreta de la següent manera: les Comunitats dotades d'autonomia merament administrativa veuran reduïda la seva activitat educativa a desenrotllar les competències ofertes per l'article 148 (llengua pròpia, cultura i investigació, i museus, biblioteques i conservatoris). Pel contrari les comunitats amb autonomia política poden ja incloure en el seu Estatut el conjunt de competències relatives a l'educació, les quals descabdellaran mitjançant lleis promulgades per la respectiva Assemblea legislativa, d'acord amb les normes estatals bàsiques per al desenvolupament de l'article 27. Tornem a topiar amb les «normes bàsiques» a partir de les quals les regions o nacionalitats amb autonomia política poden legislar; cal, doncs, aclarir la seva naturalesa.

D'acord amb l'article 81 de la Constitució, el desenrotllament dels drets fonamentals i de les llibertats públiques —entre les quals es troba l'ensenyament— s'ha de fer mitjançant una llei orgànica. Aquesta llei orgànica, en la mesura que ha de regular unes normes bàsiques a desenvolupar per les Comunitats Autònomes, d'acord amb l'article 149.30, cal que adopti la forma de llei marc, prevista per l'article 150.1 per aquells casos en què les Corts Generals atribueixin a alguna Comunitat Autònoma la facultat de dictar normes legals dins els principis, bases i directrius fixats per la llei estatal marc.

El marc de l'Estatut

El Projecte d'Estatut que es posa a referèndum és fidel a l'exposició del marc constitucional que hem fet i esgota al màxim els marges de la Constitució, tant pel que fa a la potestat legislativa com pel que fa a l'àmbit

concret de l'educació. D'acord amb aquesta pauta d'exhaurir els límits constitucionals, l'article 15 del projecte d'Estatut atribueix a la Generalitat la *competència plena* per a «la regulació i administració de l'ensenyament en tota la seva extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats, en l'àmbit de les seves competències sense perjudici d'allò que disposen l'article 27 de la Constitució i Lleis Orgàniques que, conforme a l'apartat 1 de l'article 81 d'aquella, el desenvolupin, de les facultats que atribueix a l'Estat el número 30 de l'apartat 1 de l'article 149 de la Constitució i de l'alta inspecció necessària per al seu compliment i garantia».

És cert que el redactat final aprovat a Madrid ha reduït la «competència exclusiva» del projecte de Sau a una «competència plena»; sense que aquesta diferència adjectival tingui, en principi, cap significat jurídic ni constitucional, és evident, però, que la seva intenció és la de deixar una porta entreoberta a la intervenció de l'Estat; és la mateixa intenció de la referència a «la alta inspecció». La significació d'aquests termes només podrà aclarir-se quan la Comissió Mixta a la qual es refereixen les Disposicions Transitòries, sisena i setena, materialitzi el contingut de les transferències en matèria d'educació. El canvi de competència «exclusiva» a «plena» és de totes maneres preocupant, ja que d'altres competències, les normes bàsiques de les quals l'article 149 de la Constitució també atribueix a l'Estat, queden incloses a l'article 9 de l'Estatut que tracta de les competències exclusives de la Generalitat.

L'extensió de l'article 15 de l'Estatut comprèn no tan sols els nivells més clàssics de l'ensenyament, EGB, BUP i Universitat, sinó que, com deixa molt clar, inclou també tot tipus de modalitats educatives, i ací hem de fer referència als nivells educatius que la Constitució regula, més concretament que en l'article 27, en el capítol dedicat a la política econòmica i social, és a dir, la formació professional, l'educació física i sanitària, l'ensenyament permanent d'adultes, l'anomenada etapa pre-escolar i l'educació dels deficients físics i psíquics. D'altra banda, l'article 15 no és l'únic que fa referència a l'educació sinó que l'article 9 de l'Estatut que regula les matèries sobre les quals la Generalitat té

competència exclusiva inclou activitats directament o indirecta relacionades amb l'ensenyament, com són cultura, investigació i patrimoni artístic, arxius, museus, biblioteques, hemeroteques, conservatoris musicals, serveis de belles arts i artesanía, així com jovent, esport, espectacles i lleure. Especial menció cal fer de la competència exclusiva en matèria de Col·legis Professionals i exercici de les professions titulades.

Per la seva banda, l'article 28 preveu la possibilitat que la Generalitat sol·liciti de les Corts Generals que les lleis marc que aquestes aprovin en matèria exclusiva de l'Estat atribueixin expressament a la Generalitat la facultat de legislar en el desenvolupament de les referides lleis. Aquest seria el cas de la Llei orgànica estatal d'educació que, com ja ha quedat explicat anteriorment, tindrà el valor de llei marc per a les Comunitats Autòniques dotades de l'Assemblea Legislativa. El marc de l'Estatut en matèria d'ensenyament, sense menysprear les reserves que hem fet, és veritablement afalagador, puix que a partir de la Llei orgànica-marc la Generalitat té plena competència en tots els nivells educatius, competència que podrà concretar-se en una Llei d'Ensenyament pròpia, elaborada pel Parlament de Catalunya.

Com ja hem citat abans, però, on es posaran de manifest les competències més concretes de la Generalitat, abans que es puguin dictar aquestes lleis, serà en l'acord a què arribi la Comissió Mixta encarregada de consultar els serveis i institucions que hagin de ser objecte de traspàs a la Generalitat.

El termini per completar aquestes transferències és de dos anys, a comptar des de la data de la constitució de la Comissió. Ací cal fer una altra reserva, i és la de l'experiència de l'etapa pre-autonòmica en matèria de traspàs d'educació. Aquesta experiència ens diu que no n'hi ha prou amb un acord satisfactori de la Comissió Mixta, sinó que cal comptar amb el bon humor del Govern Central perquè aquest tingui validesa legal i es publiqui al Butlletí Oficial de l'Estat. Les transferències pre-autonòmiques d'educació estan acordades des del 26 de setembre de 1978 i sembla que a Madrid encara no se n'han asabentat; la conseqüència més greu ha estat que, amb temps de sobres perquè el curs

1979-80 fos ja de càrrec de la Generalitat a l'EGB (objecte dels traspassos), el Govern de la UCD, a més a més de posposar inexplicablement les transferències, organitza aquest curs amb una restricció inaudita de professorat i per tant de places escolars. Si a això hi afegim la disconformitat del Ministre Sr. Otero amb els traspassos, particularment pel que fa a la inspecció de l'ensenyament primari, podem afirmar que la qüestió de l'ensenyament pot ser la gran batalla de Catalunya per tal de donar contingut real a la seva autonomia.

Les perspectives són, doncs, tan greus que sortiria dels límits d'aquest article l'especulació sobre les diferents alternatives d'aquest sistema educatiu autònom: aquesta és una tasca que cal començar des d'ara. Tractarem, però, de dos temes importants com són els diferents models d'administració educativa que l'Estatut i la Constitució possibiliten, així com la qüestió de la funció pública docent.

El model d'administració educativa

El sistema d'organització administrativa territorial de què es doti la Generalitat és d'una importància cabdal, ja que aquesta decisió condicionarà l'organització territorial d'un sector com és l'ensenyament en el qual és bàsic arribar a tots els nuclis de població en unes condicions igualitàries de qualitat pedagògica i d'eficàcia administrativa de les autonomies, siguin del grau que siguin...

Un primer model seria el d'una administració central que rauria en la Conselleria de Cultura i Ensenyament, la qual disposaria d'una xarxa d'òrgans perifèrics que, com les Delegacions Provincials del Ministeri d'Educació, aplicarien territorialment la política educativa del govern central de la Generalitat; bàsicament, aquest model consisteix a reproduir a nivell de Comunitat Autònoma la mateixa estructura territorial de l'Administració Central de l'Estat espanyol.

Enfront del sistema d'administració perifèrica centralitzada hi ha el model d'administració indirecta o descentralitzada en les Corporacions Locals (municipis, comarques i ens supracomarçals o metropolitans). Segons aquest sistema d'organització territorial, les entitats

locals, a més a més d'actuar les funcions pròpies, desenvolupen les competències que els delega o transfereix el govern central autònom. Això suposa que l'Administració autònoma exerceix les seves competències en matèria educativa a través dels Ajuntaments, Consells comarcals o supracomarçals, entitats metropolitanes i d'altres ens locals que d'acord amb la Constitució i el projecte d'Estatut pot crear la Generalitat.

La base estatutària d'aquest model d'administració és ben sòlida, i així l'article 5 del Projecte estableix que la Generalitat de Catalunya estructurarà la seva organització territorial en municipis i comarques, i amb una Llei pròpia elaborada pel Parlament de Catalunya. D'altra banda la tècnica de transferència de competències en les Corporacions Locals està plenament admesa en la legislació actual. Aquesta tècnica d'organització i administració territorial ofereix dos avantatges clars: en primer lloc, el compliment mateix dels principis que la Constitució fixa per a tota l'Administració Pública: eficàcia, descentralització i participació ciutadana. L'efectivitat d'aquest darrer principi asseguraria que la intervenció dels pares en el control i gestió dels centres mantinguts amb cabals públics no quedaria circumscrit a nivell de centre, sinó que aquesta participació s'estendria, mitjançant els representants més directes del ciutadà en els Ajuntaments i d'altres entitats locals, al conjunt de la problemàtica educativa del municipi o comarca, amb la possibilitat de connectar-la, en el mateix àmbit, amb altres àrees de la cultura, l'esport, la sanitat, etc.

D'altra banda, és evident que és molt més senzill articular formes de participació de professors, pares i alumnes a nivell de les Corporacions Locals, pel fet que aquestes són les institucions del poder polític que més a prop són de la societat civil, que no el nivell de les estructures perifèriques —Delegacions Provincials— no tant per manca de voluntat, que potser en alguns casos n'hi ha, sinó per impossibilitat de la pròpia estructura organitzativa. Un segon avantatge del model indirecte o descentralitzat és evitar la creació d'un faragós aparell burocràtic d'estil clàssic que no es fa adient amb la voluntat que hom suposa que ha de tenir la nostra Generalitat de construir, com diem abans, una Administració

moderna i progressista, que pel fet de ser de nova planta pot obviar, fàcilment en principi, els defectes de les administracions clàssiques.

Aquest model és el que segurament s'acosta més a les previsions que fa el projecte de l'Estatut, el qual sempre que toca el tema de l'organització territorial fa referència al municipi i a la comarca com a estructures bàsiques. No cal dir que aquesta opció organitzativa d'administració territorial descentralitzada en les entitats locals, ha de comportar, d'una banda una profunda reforma de l'Administració Local, que d'acord amb les normes bàsiques estatals, haurà de realitzar el Parlament de Catalunya; i d'altra banda un seriós estudi del conjunt de competències i funcions susceptibles de delegació o transferència als Ajuntaments i d'altres entitats locals, i de les que haurà de retenir el Consell Executiu i la Conselleria de Cultura i Ensenyament de la Generalitat.

L'Administració educativa autònoma i els seus funcionaris

Menció especial, dins el tema del model d'administració autònoma, mereix el capítol dels funcionaris que, en el cas de l'ensenyament i tant pel que fa al personal docent com al no docent, constitueix la clau de volta de l'autèntica autonomia. Com hem assenyalat ja repetides vegades, l'article 149.18 de la Constitució reserva per a l'Estatut les bases del règim jurídic de les Administracions públiques i «el règim estatutari dels seus funcionaris». Tornem a topar, doncs, amb la qüestió de les «normes bàsiques estatals», en aquest cas el de les normes bàsiques de la «funció pública», l'elaboració de les quals per les Corts Espanyoles donarà la mida exacta de l'autonomia en cada supòsit concret. Per tal de clarificar aquesta qüestió, en el cas del personal al servei de l'administració educativa, cal relacionar dues afirmacions claus que fa el projecte d'Estatut: l'atribució a la Generalitat de la Competència plena en matèria d'ensenyament i el desenvolupament legislatiu i executiu del règim estatutari dels seus funcionaris. D'acord amb la primera afirmació, tots els funcionaris depenents dels

Ministeri d'Educació passarien, un cop aprovat l'Estatut, a ser funcionaris de la Generalitat, adoptant totes les mesures correctores i de transició que siguin necessàries; com a tals funcionaris de la Generalitat, passarien a regir-se pel règim estatutari que la Generalitat estableixi, desenvolupant legislativament (Parlament) i executant (Consell Executiu) les normes bàsiques estatals en matèria de Funció Pública.

Són aquestes normes bàsiques estatals, l'Estatut de la Funció Pública en definitiva, el que ha de resoldre el problema del pas del sistema de cossos estatals al de cossos diversificats en cada una de les Comunitats Autònomes, així com donar solució a la necessària intercomunicació entre ells.

Per això, cal que aquesta llei estatal no passi desapercibuda, perquè en el seu contingut ens juguem, de fet, el contingut real de l'autonomia de Catalunya, tant en el camp de l'ensenyament, com en el d'aquells altres sectors de l'Administració pública que passin a mans de la Generalitat. Atenció, doncs, a l'Estatut de la Funció Pública.

En aquest ordre de coses, cal fer esment de l'Avantprojecte de Llei de Bases de la Funció Pública preparat per l'anterior Ministeri de la Presidència.

Els trets fonamentals d'aquest avantprojecte, pel que fa a l'objecte del nostre treball, són els següents:

1. Previsió de cossos de funcionaris diferenciats per l'Administració Central, la Institucional i, també, per les Administracions Territorials, en les quals, d'acord amb l'article 137 de la Constitució queden incloses les Comunitats Autònomes, junt amb els Municipis i les Províncies.
2. Creació, per cada Administració Territorial, d'un òrgan de control, coordinació, ordenació i règim retributiu del personal propi. Aquest òrgan tindrà atribuïdes, així mateix, les competències que en el seu àmbit corresponguin a la Inspecció General de la Funció Pública. Tanmateix, però, la «direcció política», o més ben dit, la «direcció de la política de personal» de totes les administracions públiques, estarà a càrrec d'un organisme estatal depenent de la Presidència del Govern.
3. Plena autonomia pel que fa a la selecció,

formació i perfeccionament dels funcionaris de cada Administració Territorial o Comunitat Autònoma. L'accés s'haurà de realitzar d'acord amb les normes bàsiques de convocatòria pública i proves basades en principis d'igualtat, mèrit i capacitat. Cal remarcar que l'avantprojecte dona el mateix valor tant a les proves teòriques com a les pràctiques.

Com a primer pas en la regulació de la Funció pública autònoma, cal citar el Reial Decret 2218/1978, de 15 de setembre, publicat al BOE del 21, i que determina el règim del personal de l'Administració de l'Estat afectat per les transferències de funcions i serveis als Ens Pre-autònoms. Aquest reglament està basat en la distribució entre dependència orgànica (que la conserva el Ministeri corresponent, la Presidència del Govern i la Secretaria d'Estat per a l'Administració Pública) i la dependència funcional (que passa a mans de l'ens pre-autonòmic).

La dependència orgànica comprèn, essencialment, totes aquelles competències que fan referència a la pertinença d'una persona a la Funció Pública. Així entrarien dins de la dependència orgànica les formes d'accés al funcionariat, el nomenament, la presa de possessió de la plaça, la carrera administrativa, els trasllats, les excedències de tots tipus, el règim disciplinari, la separació del servei i la declaració de jubilació. La dependència funcional comprèn tot el que es refereix a la gestió de personal. És precisament la gestió del personal la que recull el Reial Decret 2218/78, esmentat; d'acord amb aquesta disposició, la dependència funcional faculta els Ens Pre-autònoms a exercir, en relació amb els funcionaris afectats, les següents competències bàsiques:

- a) Les derivades de les facultats traspasades en matèria de direcció, ordenació i inspecció dels serveis.
- b) L'adscripció o destinació dels funcionaris a llocs de treball concrets llevat el cas que el sistema de provisió d'aquests llocs estigui sotmès a una normativa específica.

Com a concessió dins del que en podríem dir àrea de la dependència orgànica, cal fer esment de la possibilitat que la Generalitat formulï iniciatives i propostes de prioritats en

els concursos de trasllats, que l'Administració Central haurà de tenir en compte.

Un altre sector de competències que també contempla el Reial Decret que comentem és la subrogació de l'ens pre-autonòmic en la titularitat dels contractes administratius i laborals i la possibilitat de continuar contractant personal en ambdós règims, dins dels crèdits corresponents.

Aquest règim seria vigent per al professorat estatal d'EGB i per a una bona part del personal de les Delegacions Provincials catalanes del Ministeri d'Educació, particularment els funcionaris de la Inspecció d'Ensenyament Primari, en el supòsit que les transferències en matèria d'educació haguessin estat publicades ja al BOE; d'aquí es desprèn que la major part dels problemes plantejats al voltant dels concursos de trasllat i dels nomenaments d'aquest inici de curs 1979-80, s'haguessin pogut estalviar.

Breus conclusions

Com a cloenda podem dir que el Projecte d'Estatut posat a referèndum dona una base gairebé immillorable, atesos els marges constitucionals, per tal que Catalunya es doti d'un autèntic sistema educatiu plenament autònom. No obstant això, hem de tenir en compte que la pròxima batalla, un cop plebiscitat l'Estatut, serà la de les transferències que haurà d'acordar la Comissió Mixta Generalitat-Administració de l'Estat i que després haurà d'aprovar el Govern central en forma de Decret. Aquesta operació, tal i com s'ha demostrat en l'etapa pre-autonòmica, serà particularment dura i difícil en els acords relatius a l'ensenyament. Caldrà, doncs, posar-hi una especial empena.

El decret de l'ensenyament de la llengua a les illes

REIAL DECRET 2192/1979, del 7 de setembre, pel qual es regula la incorporació al sistema d'ensenyament a les illes Balears de les modalitats insulars de la llengua catalana i de la cultura a què han donat lloc.

La pluralitat lingüística i cultural espanyola manifesta la conveniència que es garanteixi el dret dels alumnes al coneixement oral i escrit de la seva llengua materna, com també de les seves manifestacions literàries i culturals. Serà oportuna la seva incorporació progressiva al sistema educatiu, dins el marc territorial respectiu, amb una orientació flexible i coherent en la qual es respectin tots els supòsits reals; tot això sense perjudici del dret dels alumnes al ple domini de la llengua castellana —llengua oficial de l'Estat—, com a mitjà de comunicació comuna a tots els espanyols.

El patrimoni cultural és el llegat més important que una societat rep dels seus antecessors. Per això correspon a les generacions presents assumir-lo, conservar-lo i, si és possible, millorar-lo, per tal de transmetre'l a les generacions futures.

A les illes Balears és tradicional i normal l'ús quotidià entre els seus habitants del mallorquí, menorquí i eivissenc, modalitats de la llengua catalana, i la cultura que porten implícita és d'una importància tan gran que romandre sense concedir-li la deguda protecció, prevista a l'article tercer de la Constitució espanyola, comportaria privar els ciutadans de l'arxipèlag balear de l'accés a la seva literatura i, finalment, a la cultura que els és pròpia.

La recuperació per part del poble d'una de les seves principals riqueses, la llengua, exigeix una actuació reflexiva i ponderada, encaminada al foment i manteniment de la correcció i propietat del seu ús, protegir-la dels barbarismes i possibilitar la seva utilització normal en tots els nivells d'expressió. En conseqüència, l'estudi normal de la llengua és la solució millor per a la seva conservació, i

a les illes Balears, el rigor científic exigeix l'estudi formal de la llengua catalana, tot respectant i fomentant les seves modalitats insulars.

La projectada incorporació al sistema educatiu de la llengua parlada a les illes Balears permetrà acollir plenament tots els que hi viuen, sense que la llengua sigui origen de discriminacions i també que l'íntegra societat de les illes sigui més culta i que el sistema educatiu adequat al territori sigui un mitjà eficaç per tal d'acréixer la comprensió mútua, dins una concepció harmònica i integradora d'Espanya.

El present Reial Decret, conseqüent amb el que s'ha expressat en els paràgrafs anteriors, té com a objectiu incorporar, juntament amb la seva cultura pròpia, la llengua de les illes Balears al sistema escolar, en el seu àmbit territorial. Aquesta incorporació suposa assumir un criteri superior de qualsevol controvèrsia, mitjançant el qual la proclamació del castellà com a llengua espanyola oficial de l'Estat no és incompatible amb el caràcter, també oficial, que es reconeix a les altres llengües espanyoles en el si de les respectives Comunitats autònomes, d'acord amb els seus Estatuts.

Les normes i mesures que s'hi estableixen responen a la situació social i lingüística de les illes Balears; s'ha tingut en compte, en examinar les possibilitats de la seva aplicació, que existeix un nombre adequat de professors en condicions de facilitar l'ensenyament de l'esmentada llengua, que inclou un percentatge considerable del professorat estatal actual, com també la possibilitat tècnica d'organitzar una capacitat ràpida i eficaç de la resta del professorat en actuï.

En virtut d'això, a proposta del Ministre d'Educació i prèvia deliberació del Consell de Ministres en la seva reunió del dia set de setembre de mil nou-cents setanta-nou,

DISPOSO

Article primer. — La llengua oficial de l'Estat s'ensenyarà conforme als plans d'estudi a tots els centres docents de les illes Balears, a fi que tots els alumnes adquireixin el seu domini oral i escrit adequat a la seva edat. Amb la mateixa finalitat s'incorporarà als plans

d'estudi l'ensenyament de la llengua catalana, orientada especialment al coneixement de les seves modalitats insulars i a la cultura a la qual han donat lloc.

Article segon. — Als centres docents d'Educació Pre-escolar, General Bàsica i Formació Professional de primer grau de les illes Balears s'incorporarà, de forma obligatòria, als corresponents plans d'estudi l'ensenyament de la llengua catalana orientada especialment al coneixement i foment de les modalitats específiques de cada una de les illes, tot considerant en la seva aplicació les circumstàncies especials dels alumnes.

Article tercer. — En atenció a la llengua materna de la població escolar als centres docents de Pre-escolar, Ensenyança General Bàsica i Formació Professional de primer grau, es podrà desenrotllar, quan es disposi dels mitjans adequats, programes en llengua castellana o catalana, opció que correspondrà als pares dels alumnes.

Article quart. — U. Els plans d'estudi de Batxillerat s'adaptaran per tal de donar cabuda a les illes Balears a l'ensenyament de la seva llengua i cultura durant l'horari escolar.

Dos. Amb la mateixa finalitat, als Instituts de Batxillerat es crearan, conforme a les dotacions disponibles, càtedres de «Llengua i Literatura catalanes».

Tres. Igualment, i també en funció dels mitjans de què es disposi, s'adoptaran previsions similars en l'àmbit de la Formació Professional de segon grau.

Article cinquè. — A les Escoles Universitàries de Professorat d'Educació General Bàsica es crearan càtedres de «Llengua i Cultura de les illes Balears», amb l'objectiu d'atendre els ensenyaments previstos a l'article segon d'aquest Reial Decret.

Article sisè. — Els estudis que s'hagin donat a altres Institucions o Organismes per a la formació del professorat en llengua i literatura catalanes podran ser reconeguts pel Ministeri d'Educació, oït el Consell General Interinsular de les illes Balears. De la mateixa manera podrà ser habilitat per a aquest tipus d'ensenyament el professorat que superi les proves que s'estableixin a l'efecte.

Article setè. — Una Comissió mixta i paritària, formada per representants de l'Administració de l'Estat i del Consell General Interinsular de les illes Balears, assumirà sense perjudici d'altres competències que més endavant li puguin ser atribuïdes, la d'autoritzar els llibres de text i el material didàctic destinats a l'ensenyament de la llengua catalana, com també la de les versions en aquesta llengua dels altres llibres de text, bo i atenent-se en la seva actuació al respecte, a allò que està establert al Decret dos mil cinc-cents trenta-u/mil nou-cents setanta-quatre.

DISPOSICIÓ TRANSITÒRIA

El Ministeri d'Educació, en col·laboració amb el Consell General Interinsular de les illes Balears, organitzarà cursos de formació i perfeccionament del professorat.

DISPOSICIONS FINALS

Primera. — El present Reial Decret entrarà en vigor el dia següent de la seva publicació en el «Boletín Oficial del Estado».

Segona. — S'autoritza als ministeris d'Educació i, en el seu cas, al d'Universitats i Investigació, per tal de desenrotllar el que s'estableix en el present Reial Decret i regular, consultant amb el Consell General Interinsular de les Illes Balears, els seus efectes acadèmics i territorials.

Tercera. — Els drets adquirits pel professorat numerari dels Centres docents seran respectats, d'acord amb la legislació vigent.

Quarta. — En l'àmbit territorial de les illes Balears queda derogat el Decret mil quatre-cents trenta-tres/mil nou-cents setanta-cinc, de trenta de maig, pel qual es regulava, amb caràcter experimental, la incorporació de les llengües natives als programes dels Centres d'Educació Pre-escolar i d'Educació General Bàsica, com també totes les disposicions d'igual rang que s'oposin a allò que es disposa en el present Reial Decret.

Donat a Palma de Mallorca, el set de setembre de mil nou-cents setanta-nou.

Juan Carlos I

El Ministre d'Educació
José Manuel Otero Novas

VII Escola d'Estiu de les Comarques Tarragonines

El nucli organitzador de la VII Escola d'Estiu de les Comarques Tarragonines ha estat un grup de mestres integrats a l'Associació d'Antics Alumnes de la Normal i a la Secció de Pedagogia de la USTEC.

Hi ha col·laborat també l'ICE de la Universitat Central, que s'ha fet càrrec del pressupost econòmic.

Per segona vegada s'ha celebrat als locals de la Universitat Laboral de Tarragona, on es van aplegar quatre-cents cinquanta ensenyants repartits als diferents cursets per etapes, de reciclatge, a més dels temes monogràfics.

Els esmentats cursets reflectiren tant els aspectes metodològics com de contingut referent a cadascuna de les matèries, si bé es va donar prioritat a l'aspecte metodològic, ja que aquest és el que més incideix a la pràctica escolar.

Els grups de Tema General van aplegar-se entorn a dos temes base: «Llengua» i «Continguts de l'escola», els quals van ser debatuts partint sempre de la pròpia experiència o d'altres experiències portades a terme en algun sector comarcal. El resultat d'aquest treball va ser l'elaboració d'uns programes-guia adaptables al lloc concret de treball del mestre.

Altres activitats diàries de tipus cultural, informatiu i d'esplai van ser-hi presents, a més de la pròpia revista de l'Escola

d'Estiu en què quedaren reflectides totes les activitats i les aportacions dels participants.

Per una xarxa de ludoteques a Catalunya

A la facultat de Ciències de l'Educació, Pedagogia, de la Universitat Central de Barcelona s'ha presentat, com a tesi doctoral (Maria Borja), un **Estudi sobre la implantació d'una xarxa de ludoteques per a Catalunya**. La ludoteca és un indret en el qual els nens de totes les edats poden obtenir joguines en règim de préstec i on poden jugar directament amb la joguina i amb la possibilitat d'ajut d'un ludotecari o animador infantil. Els objectius fonamentals del treball en qüestió són: 1) constatar l'experiència d'una necessitat social no satisfeta en el camp de la joguina infantil; 2) estudiar el sistema homologat internacionalment per cobrir aquesta necessitat que és la ludoteca; 3) demostrar la concordança de la filosofia de la ludoteca amb la tradició pedagògica catalana en la seva època de màxim esplendor, és a dir, el primer terç del segle XX; 4) estructurar d'una manera factible dins l'actual context sociopolític els elements necessaris per posar en marxa la xarxa de ludoteques per a Catalunya; 5) finalment, planificar a curt i mitjà termini les accions necessàries per materialitzar aquest projecte de xarxa de ludoteques.

LLIBERTAT, AMNISTIA I ESTATUT D'AUTONOMIA

- Amic, amiga, ja hem votat l'Estatut!
- Amiga, amic, ja tenim la llibertat, l'amnistia i l'Estatut d'autonomia.
- No t'enfadis, no t'enfadis, ja sé que no és ben bé allò que tu havies somniat quan cridaves com un desesperat, corrents pels carrers de l'Eixampla, perseguit pels llops. Ja sé que per tu la llibertat, l'amnistia i l'Estatut d'autonomia no és ben bé això que ara ja tenim.
- La vida ja té aquestes coses.
- Segurament, però, que la idea que tu tenies de llibertat, d'amnistia i d'Estatut d'autonomia era diferent de la idea que jo en tenia. La vida ja té aquestes coses.
- Uns es pensaven que ho tenien «atado y bien atado» i els altres no han pogut deslligar-ho del tot. Potser tu diràs que no han volgut.
- Quan estudies, quan t'enamores, quan tens un fill, abans de començar una tasca, quan pensàvem amb el nostre país lliure... després acabes els estudis, convius amb l'estimada, el fill es fa gran, acabes la tasca, el teu país ja és lliure..., et sembla, estàs segur, creus, penses que tot plegat no es ben bé allò que havies imaginat, allò que cridaves pels carrers de l'Eixampla, allò que et pensaves que passaria, allò que somniaves.

La fesonomia de l'Estatut vista per...



L'extrema esquerra



L'esquerra



- És possible que només siguin bonics els somnis? La vida ja ho té això.
- Però, és clar, l'Estatut és aquest, la llibertat és aquesta, l'amnistia és aquella i de país no en tenim cap altre.
- Quasi, quasi estic segur que el més bonic i foll somni seria trobar encisadora la realitat. Hem de fer esforços per trobar positiva i compensadora la convivència, la vida independent del nostre fill, la realització de la tasca ben feta..., i per què no, aquesta llibertat, aquesta amnistia i aquest Estatut d'autonomia.
- Encisador, positiu i compensador, però transformable i millorable amb el nostre treball.
- ¿No creus que d'aquí un parell d'anys no s'hauran solucionat algunes coses, si en comptes d'anar a parlar a Madrid, podem anar a parlar a la plaça Sant Jaume?
- Segur que continuarà havent-hi molts problemes, l'Estatut té molt a desitjar, però el que jo crec és que si tots aquells que hem cregut sempre en l'Estatut no ens animem els uns als altres, ens tornarem a trobar amb un decret suprimint l'Estatut d'autonomia de Sau «en mala hora concedido» (Franco dixit).
- Comencem a fer la feina ben feta per millorar la realitat o tornarem a entrar en un mal somni.
- Tots ens havíem pensat que tot aniria diferent.
- La vida ja ho té això.
- Aquest trasantó, m'ha sortit de trasantó.
- La vida ja ho té això.

ISIDRE CREUS



centre



La dreta



L'extrema dreta

QUÈ OBSERVAR EN EL MOMENT DEL SON

En el nen

1. En el moment d'anar al llit

Com es comporta al moment d'anar al llit?
Està tranquil o dóna senyals d'inquietud?
Plora?

S'enganxa molt a l'adult?

¿Fa el ronsa i no vol deixar els jocs o activitats que fa?

Hi va de bona gana o s'hi resisteix?

Només accepta el cotxet i no el llit? ¿Se l'ha de passejar?

Té rituals abans d'adormir-se (ficar objectes fins i tot personals en un determinat lloc, fer sempre els mateixos gestos, etc.)?

Demana la presència de l'adult?

Demana jocs de falda o contes?

Alguna forma de contacte físic (donar la mà, que el portin a coll) fins adormir-se del tot?

¿Vol un objecte personal (animals de pelfa, per exemple) per tenir-lo?

Es mama el dit o demana el xumet?

Accepta la foscor o vol llum?

Vol estar sol? Parla o canta sol?

¿Vol sentir alguna remor de fons (veus adultes, música, etc.)?

Vol les portes obertes?

Es mou molt, fa saltets al llit?

Torna a obrir sovint els ulls?

¿Busca constants pretextos per retardar el son fent innombrables preguntes (per ex. beure, posar-li bé la manta...)?

Es fa carícies a les mans, a la cara o als cabells?

Es gronxa? S'automanipula? Es masturba?

2. Durant el son

Quant dorm?

Com dorm? Quiet? Agitat?

Durant el son, ¿parla, gruny, cau del llit, intenta llevar-se?

Fa soroll amb les dents?

Els sorolls, el molesten? Es desperta sovint?

¿Exigeix la contínua presència de l'adult fins i tot mentre dorm?

Si es desperta sobtadament ¿crida algú, plora, fa crits? Què diu? Què demana? ¿Es tranquil·litza amb menjar? amb aigua? ¿amb la presència de l'adult? ¿N'hi ha prou de dir-li alguna cosa tranquil·litzadora o cal agafar-lo a coll? ¿Es tranquil·litza tot seguit o ja no vol dormir més?



3. Quan es desperta

Si es desperta normalment perquè ja no té més son, què fa?

No diu res i espera l'arribada de l'adult?

Va xerrant o cantant tot sol?

Crida els companys? Crida l'adult?

Plora? Fa crits? Què demana?

Durant el son s'embruta o mulla? ¿Es desperta perquè va mullat? Perquè el canviïn?

Es desperta per demanar pipí?

Es desperta per demanar aigua?

Tot just despertar-se, com es comporta? ¿Està tranquil, content?

¿Reclama l'atenció de l'adult durant una estoneta?

Es posa tot seguit a jugar?

¿Es queda una estona immòbil o escassament actiu?

¿Refusa o sembla no acollir l'atenció de l'adult?

En l'adult

¿Com decideix que ha arribat l'hora de dormir (per un horari preestablert, per senyals del nen, etc.)?

En el moment de posar el nen al llit, li parla?

Què li explica? Amb quin to de veu?

Quin és el ritme dels seus moviments?

Escolta el que li diu o demana el nen?

Li canta? El bressa? L'ajuda a despullar-se?

¿Està una estona al seu costat, si és que no s'hi queda fins que s'ha adormit del tot?

Li fa carícies? ¿Li dona algun altre tipus de contacte físic (agafar-lo a coll, donar-li la mà, etcètera)?

El diàleg amb el nen, qui l'interromp ¿el nen o l'adult?

El deixa sol?

Si el nen es desperta de sobte, l'adult intervé tot seguit, o quan?

Parla al nen? L'agafa a coll? ¿Espera que estigui tranquil del tot per tornar-lo a deixar sol?

Quan el nen es desperta normalment, ¿l'adult intervé de seguida? L'agafa a coll? El canvia?

Li parla? L'ajuda a vestir-se? ¿Li proposa activitat? Espera que el nen li assenyali què vol, si estar sol, estar quiet, estar entretingut amb l'adult o anar a jugar? *

* Extret de «Zerosei», número 8 (1977).

NOVETATS PER A L'ESCOLA BRESSOL

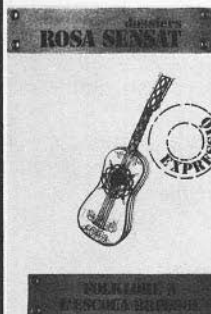
FOLKLORE A L'ESCOLA BRESSOL

Dossiers «Rosa Sensat», Barcelona 1979

Un grup d'educadors d'escoles bressol, juntament amb en Joan Serra, mestre especialitzat en qüestions de folklore del nostre país, han treballat durant el curs 1978-79 en l'aprofundiment d'unes cançons populars i la forma de presentar-les als infants més petits.

Aquest «dossier-recull de cançons» constitueix una primera aproximació a les possibilitats educatives de la cançó popular en els tres primers anys de vida dels nens.

És un treball d'utilitat sobretot per als educadors dels infants de 0-3 anys.



P. ÒDENA, P. FIGUERAS,
**L'EDUCACIÓ MUSICAL
A LA LLAR D'INFANTS**
Ed. Onda, Barcelona 1979

Reflexions sobre l'educació musical i elements didàctics per a la sensibilització musical dels nens fins als 3 anys a l'Escola Bressol.

EL CASTANYER I LA CASTANYA

El castanyer és un arbre molt conegut pel seu fruit, la castanya, que ens arriba a la tardor. És ara quan veiem pels carrers aquestes dones venent castanyes que elles mateixes torren en una cuina de llenya o carbó, a les barquetes de fusta.

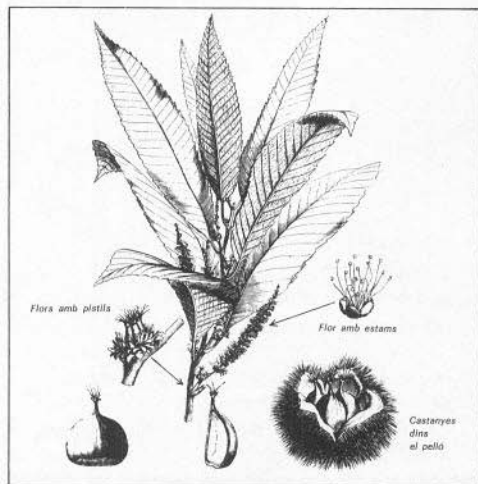
Per Tots Sants a Catalunya celebrem la castanyada menjant penellets, castanyes i moniatos. Moltes de les nostres escoles també celebren aquesta diada festejant l'arribada d'aquest fruit.

Hem pensat, però, de fer viure als infants tot el cicle del castanyer fins que arriba a donar el seu fruit.

Hi ha diferents classes de castanyers. El que produeix les castanyes que nosaltres consumim és el castanyer comú. És un arbre corpulent i de capçada ampla. Viu en climes temperats i forma boscos frondosos i espectaculars. Viu en terrenys granítics a uns 400 o 1.000 metres d'alçada. El castanyer aconsegueix alçades d'uns 25 a 30 metres i fa troncs de fins a 10 metres de circumferència a la part inferior.

La seva escorça és clivellada i bruna (en els arbres desenvolupats). Les branques, llargues i rectes. Les fulles, caduques, grans, rígides són lluent i dentades.

El castanyer floreix pel juny-juliol i fa el fruit a l'octubre.



Té dos tipus de flors, la femenina i la masculina. El vent transporta el pol·len de la flor masculina a la femenina, de la qual neix la castanya. Trobem les castanyes reunides de tres en tres dins d'un pelló endurit armat de nombroses espines rígides i punxants i que en obrir-se les deixa anar.

El castanyer és un arbre introduït i cultivat. A Catalunya trobem castanyers en una àrea que va des dels Pirineus fins a les muntanyes de Prades. El Montnegre és un lloc de fàcil accés, on podrem veure molts castanyers i els infants podran observar el medi que els és propi.

Una observació directa

1. Amb una branca de castanyer a la classe podrem observar:
 - la fulla: forma, mesura, color, contorns, textura, parts de la fulla;
 - la castanya: pelló: color, forma, contorns, tacte, per dins i per fora;
 - fruit: color, forma, contorns, textura, pes, gust, per dins i per fora, parts de la castanya.
2. La castanya ens la podem menjar crua, torrada o en confitura.

Un treball de creació

Amb el pelló, amb la clova marró, amb les fulles del castanyer barrejat amb altres fruits (garrofes, glans, nous, moniatos...) podem donar sortida a diversos treballs fruit de la imaginació dels nens i nenes.

Una cançó

Per a les diferents activitats a l'entorn de la castanyada, us proposem una cançó: «Quan ve el temps de collir castanyes».

Quan ve el temps de collir castanyes
la pageseta, la pageseta
va lleugera a la muntanya
amb la cistella penjada al braç.

La jaqueta li ve petita
la faldilla li fa campana
les sabates li fan cloc cloc
i al ballar sempre gira així.



Quan ve el temps de collir castanyes
la castanyera, la castanyera
ven castanyes de la muntanya
a la plaça de la ciutat.

La jaqueta li ve petita...

(Cantada per Marta Domènec,
mestra parvulista; la transcripció
és feta nostra.)

Un conte

També us proposem un conte: «La Marieta castanyera».

En arribar la tardor, als castanyers, tan majestuosos, els comença a caure el fruit. El terra del bosc s'omple de castanyes, amb les seves cloves punxants, el sòl es torna de tots els tons de marró. És un espectacle meravellós.

Els pagesos surten a collir castanyes i n'omplen els sacs. Després les pageses les torraran i les vendran a les seves barraquetes de fusta pels xamfrans o places de les ciutats. Però vet aquí que una vegada hi havia una dona anomenada Marieta i que tothom coneixia com la Marieta castanyera. ¿Sabeu per què? Doncs perquè cada any muntava la seva paradeta on venia castanyes i moniatos (la mestra pot situar la barraca en un indret conegut pels infants), per això tothom l'esperava amb il·lusió.

Però sabeu què li va passar un dia? Doncs que la pobra dona es va oblidar els llumins i estava desesperada: ¿com ho faré si no puc torrar les castanyes i els moniatos? Estava ben amoïnada. En aquella hora del matí no passava ningú pel carrer: «Com ho faré!», pensava, i es posà a plorar de tristesa.

Cansada, perquè s'havia llevat molt d'hora i perquè havia tingut de carregar el sac de castanyes a l'esquena, la nostra Marieta es va adormir. El sol que començava a sortir molt tímid (ja sabeu que a la tardor el sol escalfa poc, no és com a l'estiu) veu la pobra Marieta plorant i la vol ajudar; de seguida endevina perquè plora. Ell que sí, traient totes les forces d'allà on pot, va enviant els seus raigs a la barraqueta de la castanyera, produint calor i més calor i més calor, i aquell carbó que tenia preparat la pobre Marieta es va escalfar fins encendre's. Una flama gran i rogenca va despertar la Marieta, que amb una gran sorpresa i boja de contenta, es demanava qui li havia fet aquell favor tan gran. El sol, com si res, es va anar retirant tot somrient i molt content d'haver ajudat a la Marieta a sortir d'aquell mal pas.

Darrera la porta
hi ha un sac de confits
on els nens petits
s'hi llepen els dits.

Bibliografia

Le chataigneur et son exploitation en Limousin, BT, n.º 853, pàgs. 1 a 8.

MASCLANS, F., *Guia per a conèixer els arbres*, Barcelona, Centre Excursionista de Catalunya 1966 (Biblioteca de Coneixements Fonamentals), pàgs. 130-131.

PUIG, T. i COLOMER J., *Les festes populars i l'infant*, 4, *Tardor*, Hogar del Libro, Barcelona 1977 (Col·lecció Esplai, n.º 49).

GOUROU, Pierre, *Introducción a la geografía humana*, Alianza Editorial, Madrid 1979.

Pierre Gourou
Introducción a la
geografía humana
Alianza Universidad



«L'objecte primordial de la geografía humana el constitueix tot el que en el paisatge està lligat a la intervenció de l'home: els camps, les cases i la seva agrupació en pobles i ciutats, els paisatges industrials, els camins, les vies fèrries i els canals», diu l'autor en el pròleg.

Aquesta obra de Pierre Gourou va ser escrita l'any 1973 i publicada en francès amb el títol *Pour une géographie humaine*, que recull millor el contingut del llibre i l'enfoc «humanista» que l'autor vol donar a la geografía.

«Vet aquí l'essència de —diu l'autor— la geografía: el sentiment conjugat de la unitat terrestre i de la varietat dels paisatges.

»L'home, aquest constructor de paisatges, existeix únicament perquè és membre d'un grup que, al seu torn, és un teixit de tècniques. Qualsevol que sigui el paisatge, els seus elements humans

són trets de civilització, tant si es tracta de paisatges rurals com industrials o urbans, i no es pot dir de cap d'ells que sigui més «geogràfic» que els altres. En tots els casos es tracta d'analitzar, localitzar, explicar i respondre sempre a la mateixa pregunta: ¿Com es justifiquen els fets humans de l'espai estudiat? I, sobretot, ¿mitjançant quines tècniques de producció (tècniques d'explotació de la naturalesa, tècniques de subsistència, tècniques de la matèria) i d'enquadrament (tècniques de relacions entre els homes, tècniques d'organització de l'espai)?» I afegeix: «L'existència de tot grup, fins i tot del més petit, exigeix unes regles de joc, unes tècniques d'enquadrament. I la suma de relacions i de tècniques constitueix la civilització. En resum, qualsevol grup humà és sostingut per tècniques que fan que els seus membres siguin «civilitzats». I no existeixen «salvatges». L'obra és dividida en sis parts. Hi ha una introducció a la geografía i les seves tècniques, en la qual s'explica en què consisteixen aquestes tècniques i els diferents tipus d'enquadrament. Les altres —els aspectes geogràfics estudiats amb exemples concrets d'àmbits molt diversos— són: la geografía humana i les condicions físiques, la densitat de la població, paisatges rurals, les ciutats i el canvi accelerat dels paisatges (la degradació del medi natural i el problema ecològic).

El llibre té un interès indiscutible no sols per als estudiants i estudiosos de les disciplines geogràfiques i socio-

lògiques, sinó també per als mestres de ciències socials i per a qualsevol persona sensible a aquesta problemàtica. Altra cosa és pensar que un enfoc tan tecnicista o funcionalista pot donar sortida a l'actual crisi de la geografía.

O. J.

Col·lecció «Dossiers», Publicacions de Rosa Sensat, Barcelona.



Constitueix bàsicament una col·lecció documental d'aspectes relacionats amb l'educació. Publica informacions sistematitzades (documents, dades estadístiques, recull de textos sobre un tema concret, elements didàctics, etc.), les quals poden ser d'utilitat tant per als mestres en la seva pràctica escolar com per a qualsevol persona o entitat que necessiti unes bases documentals relacionades amb el camp educatiu. Han aparegut els títols següents: Maria Antònia Pujol, Tina Roig, Ob-

servació i experimentació al parvulari; Onofre Janer, *Dades bàsiques de les comarques de Catalunya* (I); diversos, *Folklore a l'escola bressol*; Joaquim Farré, Pilar Benejam, *El Penedès*; Adolf Almató, Rosa Foix, *Orientacions per a la programació de la matemàtica a segona etapa d'EGB* i, com a reedicions, *Fonemes, sons i grafies del vocabulari bàsic català*, *Material de treball: cursos de fonologia; aprenentatge de lectura i escriptura* i *El Vallès*.



Col·lecció «Rosa Sensat», Edicions 62, Barcelona.



Edicions 62 acaba de publicar els cinc primers títols d'una nova col·lecció, dirigida per Rosa Sensat, dedicada a l'educació i l'ensenyament. La col·lecció consta de dues sèries: «Estudis» i «Didàctiques». La primera tracta d'as-

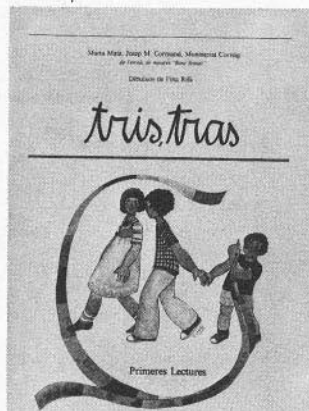
pectes generals de l'educació a tots els nivells. Proposa, doncs, temes de pedagogia, psicologia escolar i sociologia de l'educació (bases psicossociològiques de l'educació, el fracàs escolar, política educativa, sòcio-lingüística, etc.). El seu objectiu és donar als professionals de l'educació la informació i els elements de reflexió que l'ajudin a configurar les grans línies de la seva actuació pedagògica. Inclou tant originals redactats al nostre país com traduccions d'obres estrangeres de valor reconegut. Fins ara ha aparegut el llibre de Jordi Cots i Moner, *La Declaració universal dels drets de l'infant*. Per al curs actual estan previstos els títols *Llenguatge, escola i classe*, de Michael Stubbs; *La psicologia de les etapes evolutives*, del Departament de psicologia de Rosa Sensat; *Els tres primers anys de la vida del nen (l'educació precoç)*, de J. Jubert i J. Navarro.

La sèrie «Didàctiques» ofereix al mestre un material que li ha de servir per a la seva pràctica escolar concreta: informació de continguts, programació de matèries, material per preparar la classe o per ser utilitzat a la mateixa classe. Conté també didàctiques de matèries per etapes concretes i recull experiències noves que poden interessar als ensenyants. S'han publicat els títols següents: Pepa Òdena, *Educació psicomotriu. Jocs al parvulari*; Maria Antònia Canals, *Didàctica de la matemàtica al parvulari*; M. Casas, O. Janer, J. M. Masjuan, *Les ciències socials a la primera etapa d'EGB*. Els títols previstos són: *El Pene-*

dès, de Joaquim Farré i Pilar Benejam; *Guia didàctica per a l'escola bressol*, de Marina Ballabio; *Fent s'aprèn. Pla de treball per a nens de tres a sis anys*, de B. J. Taylor.



Col·lecció «La Clau», Ed. Onda, Barcelona.



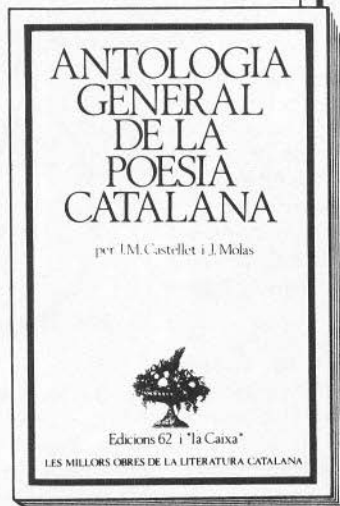
Es tracta d'una col·lecció de llibres de lectura, dirigida per Rosa Sensat, que recobreix els cinc nivells de la primera etapa, dels quals han aparegut ja: Marta Mata, Josep M. Cormand i Montserrat Correig, *Tris, tras*, corresponent al primer nivell i format pel llibre i quadern per al nen, llibre per al mestre i material de classe (apareixerà també en castellà); Miquel Desclot, *Rondalla va, mentida ve*, corresponent al quart nivell; Miquel Desclot, *Això era i no era*, per a cinquè nivell. Els llibres de segon i tercer nivell apareixeran durant el curs actual.

LES MILLORS OBRES DE LA LITERATURA CATALANA

La col·lecció que no vam poder llegir a l'escola.

Els darrers llibres publicats.

Lo Catalanisme (1886) és una obra cabdal del pensament polític catalanista i el punt de partida del nacionalisme progressista posterior.
Nº 22 - Preu 225.- ptes.




Les mostres més representatives de la nostra lírica, des de Ramon Llull (segle XIII) fins a Joan Brossa i Vicent Andrés Estellés (segle XX), passant per les grans figures del Segle d'Or, de l'època de la decadència, de la Renaixença i del nostre segle.
Nº 23 - Preu 250.- ptes.

DE VENDA A TOTES
LES LLIBRERIES



SUBSCRIVIU-VOS-HI! Retallu aquesta butlleta, ompli-la amb les seves dades i portu-la a la seva llibreria o tramei-la a Edicions 62, c. Provença, 278, 1er. Barcelona-8

Nom _____ Adreça _____
Tel. _____ Població _____ D.P. _____

Vull subscriure'm a la col·lecció "Les millors obres de la Literatura Catalana" i atendre el pagament (350 ptes. mensual o 1.000 trimestral) en la / el Bta. / cte.ct. SIGNATURA _____
nº _____ de l'OF. nº _____ de la Caixa de Pensions "la Caixa" 

És una aportació de
"la Caixa" i Edicions 62
a la nostra cultura.

L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA AL PALLARS

Preliminars

Tots sabem que l'escola ha d'estar arrelada a la situació concreta del lloc i comarca on es troba. Una connexió i arrelament en tots els aspectes: històric, social, econòmic... i també naturalment, lingüístic. Aquest últim aspecte presenta uns problemes específics en les zones més industrialitzades —i també més poblades— de Catalunya, a causa de la població procedent d'altres terres d'Espanya.

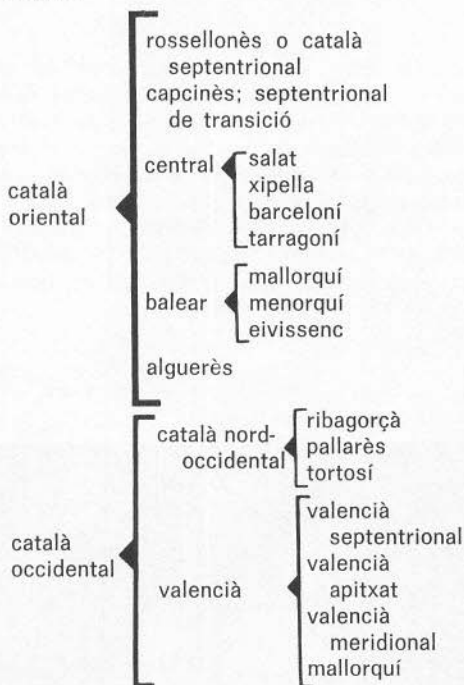
Provoca, però, altres problemes més desconeguts —però tan importants i urgents com els primers— en aquelles zones, generalment rurals i aïllades on encara és ben viva una parla dialectal amb notables diferències respecte al català estàndard. Aquí el conflicte no és entre dues llengües —català i castellà—, sinó entre la llengua estàndard i la parla local —dialecte o subdialecte—; en el nostre cas, el subdialecte pallarès.

La vetllada tradicional era un marc lingüísticament molt important: la tradició oral es potenciava i es transmetia a les noves generacions. (Foto, Museu de la Casa Pallarès, Montjuïc.)



I. El pallarès

El pallarès és una variant lingüística del dialecte nord-occidental, del qual és considerat un subdialecte. La seva situació dins del domini català queda clarificada en aquest esquema:¹



L'àmbit geogràfic del pallarès es centra² al Pallars Sobirà i les valls del Flamicell i Bòsia (Pallars Jussà). De totes formes, les terres baixes del Pallars Jussà (Conca de Tremp i Conca de Dalt) presenten ja molts trets característics del pallarès, els quals augmenten progressivament a mesura que ens atensem a Collegats.

A més a més de les particularitats com a parla del grup occidental, presenta els següents trets peculiars:

1) Fonètica

- El so [] entre vocals és pronunciat [] (i semiconsonant).
Ex. *maior* (major), *roia* (roja), *barreja* (barreja)...
- A final de paraula [t] és pronunciat [] (i semivocal).
Ex. *el mes de mai* (maig), *fai* (faig), *puig* (puig)...
- En els grups consonàntics -NR- i -LR- desapareix la D.
Ex. *cenra* (cendra), *molre* (moldre)...
- En posició tònica la E és generalment oberta. Aquest tret és característic del Pallars Sobirà solament. Ex. *cullèra*, *mès*...

2) Morfologia i sintaxi

- La morfologia de l'article és:

	sing.	pl.
fem.	la l'	les
masc.	lo l'	

Ex. *lo dimoni*, *les cavalls*, *les dones*, *l'home*...

- Els pronoms adjectius presenten aquestes particularitats:
meua, *teua*, *seua*...
aguet, *aguesta*, *aguestos*, *aguestes*
aguell, *aguella*, *aguells*, *aguelles*
- Pronoms personals:
natres (nosaltres), *vatres* (vosaltres)
No existeix la forma forta «mi», també precedida de preposició és «jo». Ex. *A jo em sembla* (a mi em sembla).
- La preposició «per a» és «pra», no obstant això es confon fàcilment amb per.
Ex. *això és pra tu*.
Combinada amb l'article masculí dona «pral» i «prals» i amb alguns adverbis, «pramont», «pravall»...
- La negació. «Cap» equival a «pas» i serveix per a reforçar la negació. Ex. *No ho farà cap, això*.
- Morfologia verbal. La conjugació verbal ofereix moltes particularitats, diferents algunes segons la vall o poble. Citarem només les més comunes a tot el Pallars:
· L'imperfet d'indic. de la 2.ª i 3.ª es forma generalment amb -IVA. Ex. *bativa* (ba-

1. J. Veny, *Els parlars*, pàg. 20. Dopesa 2, Barcelona 1978.

2. Segons el mapa lingüístic de la «Gran Enciclopèdia Catalana», vol. IV, pàg. 635.

tia), *serviva* (servia)... En les valls del Flamicell i Bòsia i vall d'Assua amb -EVA. Ex. *coneixeva* (coneixia), *sabeva* (sabia), *podeva* (podia)...

- El condicional presenta una forma molt evolucionada:

cantaria, cantarís, cantari, cantarim, cantariu, cantarín;
batría, batris...
serviria, servirís...

- En tots els temps es distingeix la 1.ª p. del sing. de la 3.ª.

Ex. *cantava, cantave* (cantava)
sabiva, sabive (sabia)
caminaria, caminari (caminaria)

- Els verbs incoactius es formen amb la terminació -ISSO.

Ex. *servisso* (serveixo), *patissen* (patixen)...

3) Vocabulari

En el lèxic apareixen variants poc evolucionades (arcaïsmes) i mots pre-romans. Més endavant en veurem alguns exemples.

II. Causes de la regressió del pallarès

El pallarès, igual que les altres parles dialectals, sofreix actualment un accelerat procés de descomposició, el qual pot acabar en pocs anys amb la seva desaparició. Les causes són moltes i complexes. Algunes són comunes a tots els dialectes, altres, específiques de la nostra comarca.

1) Comunes

- a) *Transformació de l'agricultura i ramaderia tradicionals*

El camp català ha sofert des de la postguerra una profunda transformació dels instruments de treball i tècniques de cultiu. El conjunt d'utensilis tradicionals ha estat substituït pel tractor, la màquina de segar i algun altre aparell. La rapidesa amb què s'ha produït el canvi i la situació d'anormalitat en què es trobava la llengua en aquesta època han

fet que el vocabulari en sortís enormement perjudicat. I així, tota una llarga sèrie de noms d'instruments i activitats tradicionals, d'expressions i refranys ancestrals, que s'haurien pogut adaptar a la nova situació, han quedat arraconats al costat de les eines antiquades. Per la seva part, les noves màquines han portat un vocabulari més universal, senzill i castellanitzat.

- b) *La televisió*

En les zones rurals, sobretot en aquelles on la població es troba dispersada en petits poblets, la televisió s'ha convertit en l'únic mitjà de diversió. Per això, la seva influència és més gran que a la ciutat. No cal dir que, a més de la despersonalització general que provoca, la seva acció és, des del punt de vista lingüístic, nefasta i alarmant. A més de ser la culpable de gran nombre de castellanismes d'introducció recent, provoca en el nen uns hàbits de joc estranys i negatius.

- c) *El català escrit*

Finalment, l'esperada normalització de la llengua, materialitzada en la divulgació de premsa, llibres i cartells, tot i ser encara molt precària a les comarques, actua contra les parles dialectals, interpretant la dicotomia: llengua escrita (superior) / llengua parlada (inferior).

2) Específiques

- a) *La despoblació*

El Pallars Sobirà ha perdut des de principis de segle la meitat dels seus habitants, el Jussà, la cinquena part. Aquesta proporció augmentarà de forma considerable en un futur molt pròxim ja que una gran part dels habitants dels pobles petits són gent gran. Cada dia, quan un d'aquests vellets mor, desapareix amb ell tot un món de paraules i expressions heretades de generació en generació fins a ell. La tradició lingüística queda així interrompuda.

La joventut, que ha anat a treballar a Barcelona o en algun altre centre urbà, s'hi adapta lingüísticament amb facilitat. Cal tenir tam-

bé en compte que l'element humà no sols s'ha reduït en quantitat sinó també en qualitat, ja que els joves que emigren solen ser els que han estudiat, o almenys els més capaços de guanyar-se la vida en una altra activitat.

b) *El turisme*

Durant l'estiu la nostra comarca augmenta notablement de població, procedent sobretot de Barcelona, i per tant, amb uns trets lingüístics diferents. La influència sobre la població autòctona és evident, de forma que aquesta tendeix a abandonar les expressions més diferenciadores de la pròpia parla (*puiar, voliva...*) quan l'interlocutor és un foraster. Any rera any i de forma gradual es van llimant les diferències, principalment en els centres més comercials (Sort, la Pobla, Esterrí...).

Tots aquests factors han fet que la parla sofri un retrocés considerable en els darrers anys. S'ha creat en el pellarès mitjanament instruí un sentiment de rebuig i bandejament d'aquelles expressions més peculiars del dialecte pel fet de considerar-les incorrectes en català. Aquesta situació es dona principalment en els centres comercials i turístics, però també en reunions, conferències, mítings... i, naturalment, quan l'interlocutor és una persona de prestigi social o de fora de la comarca. Quant a la joventut, es pot parlar d'una ruptura generacional, ja que consideren que la parla dels pares forma part d'un món antiquat i passat de moda.

III. La llengua a l'escola

Amb el procés de normalització recent del català, apareix l'escola, l'escola catalana, un factor nou que té en aquest camp un paper molt important a jugar. Efectivament, segons com s'apliqui l'ensenyament de la llengua, pot ajudar a la desaparició definitiva del dialecte, o bé pot integrar dins el sistema de la llengua estàndard una gran quantitat d'elements vius i diferenciadors de la parla. En el primer cas, el mestre, portat per un excessiu purisme i amb una adoració per la llengua escrita imposaria una sèrie d'expressions que el nen podria trobar tan estranyes com el castellà d'abans. No creiem pas que sigui aquesta la tasca d'un bon mestre de llengua.

El mestre de català al Pallars hauria de procurar incorporar dins el català normatiu el major nombre possible de trets i expressions del pellarès. Una tasca avui encara gens fàcil per l'abundància de barbarismes que caldria bandejar i la manca d'estudis dialectals. La bibliografia, sobre el pellarès,³ tot i ser seriosa i considerable, no obstant això, peca de ser massa localitzada en una determinada vall i incompleta quant al seu contingut.

Aquests estudis haurien de ser ampliat amb l'observació directa i posterior recollida d'elements de la parla. Bon coneixedor del dialecte i una mica «filòleg», el mestre fóra una espècie de pont entre la tradició i l'actualitat. Vegem ara aquest programa de treball en cadascun dels aspectes de la llengua.

1) **Vocabulari**

L'actual diccionari normatiu⁴ és sense cap dubte insuficient a l'escola pallese. Creiem que hi manquen molts mots que tenen tot el dret de figurar-hi, ja que són ben genuïns del català. Alguns es poden utilitzar com a sinònims:

3. Els estudis més interessants publicats són:

Alcover-Moll, *Diccionari Català-Valencià-Balear*, 10 vols. Palma de Mallorca 1975-77.

J. Coromines, *El parlar de Cardós i Vall Ferrera*, Butlletí de Dialectologia Catalana, volum XXIII, pàgs. 241-331. Barcelona 1936. Ha estat reeditat per Ed. Curial dins el títol «Entre dos llenguatges», vol. II, pàgs. 29-67 (hi manca l'extens glossari). Barcelona 1976.

Celestí Pol, *Diccionario Dialectal del Valle de Aneo*, Instituto de Estudios Ilerdenses, Lleida 1973.

R. Violant i Simorra, *La terminologia sobre l'individu en el Flamisell. (Notes per a un vocabulari del Pallars Sobirà.)* Miscel·lània Fabra, pàgs. 289-308, Buenos Aires 1943.

«Terminologia sobre el foc, la llar i la llum al P. Sobirà». Separata de los Anales del Instituto de Lingüística. UNC, vol. IV, pàgines 191-227, Mendoza 1950.

La majoria d'obres i articles d'aquest signe folklorista català són molt interessants per l'abundància de cites sobre el pellarès, el seu dialecte nadiu.

4. P. Fabra, *Diccionari General de la Llengua Catalana*, Edhasa (8.ª edició), Barcelona 1978.

abuixar (aquissar), *bordegot* (bordegàs), *ca-banera* (camí ramader), *descurt-a* (nu-a), *nial* (ponedor), *lletaïm* (lletsó), *pernada* (surra), *enquitiar* (molestar), *estima* (bes), *volatam* (volateria)...

Altres expressen un concepte o acció ben determinat i específic, per al qual difícilment trobaríem un sinònim:

antosta: paret prima de l'interior d'un edifici.
burriàs: bastonet prim per a fer caminar un animal.

estrolicar: parlar o discutir en veu alta sense sentit.

gaial: obertura gran feta a la paret, sense finestra.

llabòs: tronc curt per a cremar a l'estufa.

llenasca: penya més o menys plana.⁵

posella: cavitat dins la paret per a posar-hi objectes.

tinyol: tros gran de pa.

trafegar: perdre un objecte pel fet de no recordar el lloc on s'havia endreçat anteriorment.

corbejar (pron. *corbeiar*): fer treballs pesats, en els quals s'hagi de corbar l'esquena.

.....

2) Modismes i frases fetes

No és difícil d'observar que les persones de més edat utilitzen molts més recursos lingüístics que les noves generacions. Una part important d'aquesta riquesa es basa en el coneixement i domini d'uns elements lingüístics tan complexos com oblidats⁶: els modismes. El Diccionari Alcover-Moll el defineix així: «locució o frase peculiar d'una llengua o d'un dialecte, de tal manera que resulta impossible de traduir literalment a un altre idioma o resulta inusitada en altres dialectes de la

5. Segons Coromines (*obra cit.*, pàg. 295) deriva del mot pre-romà «lena» (llosa) amb el sufix pirinenc «asca». Una paraula, doncs, amb tots els drets de figurar al diccionari normatiu.

6. Enmig de la nombrosa aparició de diccionaris i gramàtiques, només coneixem un tractat extens i útil sobre el modisme català:

J. Balbastre, *Nou recull de modismes i frases fetes (català-castellà, castellà-català)*. Ed. Pòrtic, Barcelona 1977.

mateixa llengua en què s'usa». Aquest conjunt ampli i complex de locucions compostes presenta diverses estructures, la gran majoria però, els podríem incloure dins aquestes quatre:

- a) Locució composta equivalent a un substantiu o adverbi.

Ex. *tot gat i fura* (tothom)

el més dient (el que ofereix millors condicions en una subhasta)

a boca foscant (a entrada de la nit, hora baixa)

amb barres altes (amb amenaces)

- b) El modisme en el seu sentit més habitual: comença amb un verb que es conjuga i forma una frase sencera.

Ex. *fer beure algú amb una orella de ruc* (enganyar-lo)

treure Peirot de casa (treure la misèria de casa)

posar l'olla gran dins de la xica (fer una gran celebració)

abatantar els cremalls (quan algú fa una bona acció no habitual en ell)

fer llaurar dret a algú (fer-lo anar recte)

venir o baixar de la Vall d'Aran (venir de l'hort)

- c) La frase és invariable i es pronuncia amb una entonació exclamativa.

Ex. *Mai tant!* (el que dius és exagerat)

La seva missa no té credo! (les seves idees canvien molt)

Fes-li un nus a la cua! (ara ja s'ha escapat...)

És tard i vol ploure! (tinc pressa)

- d) Modisme comparatiu. Presenten l'estructura: més + Adject + que + SN, o bé Adject + com + SN.

Ex. *més gormand que les paelles de Fas-sèrcia*

més brut que la barra d'un galliner

més desgraciat que el fang de fer gibrelles

més apegalós que la pudor;

calent com un all

remaleit com la guineu

negre com l'estalzi

*gras com un teixó*⁷

7. Com haurà advertit el lector, la gran majoria d'exemples d'aquest apartat han estat recollits directament de la parla i són per tant segurament inèdits.

La forma de treballar el modisme a l'escola és molt àmplia: fer-los recollir directament per l'alumne, incloure'n un nombre determinat en una redacció, confeccionar llistes d'expressions sinònimes...

3) Fonètica

La fonètica pallaresa, com hem vist, presenta uns quants trets diferenciadors del dialecte nord-occidental. No veiem cap inconvenient que aquests trets siguin conservats dins l'escola, sempre que es mantingui naturalment la unitat de la llengua escrita. De totes formes, aquesta acció serà segurament inútil ja que en un termini no massa llarg i per les raons sòcio-lingüístiques que hem citat més amunt, els trets fonètics més diferenciadors gairebé ja hauran desaparegut. Això sí, caldria procurar que els mestres de la comarca fossin de la zona del català occidental (fet que fins ara es compleix pel fet de dependre de la Delegació de Lleida). És també molt necessària la publicació d'una Gramàtica Catalana per a occidentals no valencians, la qual explicaria més detalladament alguns temes (per exemple l'accent obert i tancat sobre la *e*) i altres, molt problemàtics per als orientals (per exemple la *a* neutra, la confusió *o-u...*), els tractaria més superficialment.

4) Morfologia i sintaxi

És aquest un apartat difícil i delicat no sols al Pallars sinó a tot l'àmbit del domini català, per la gran quantitat i diversitat de terminacions verbals, diferents moltes vegades dins una mateixa comarca. Pensem que en aquest cas l'escola hauria d'usar les formes normatives. Contràriament, ¿com podria exigir el mestre que l'alumne utilitzés correctament els verbs en l'escriptura? No creiem que això sigui cap imposició excessiva ja que les diferències són poc considerables.

La morfologia de l'article és també diversa i confusa al Pallars, per la qual cosa la normativa s'imposa amb molta facilitat.⁸ Quant als

8. Potser l'única qüestió problemàtica al respecte rau en la prohibició normativa del «lo» neutre, element molt viu i necessari en el llenguatge col·loquial.

pronoms personals i pronoms adjectius (*aguet, aquell, natures...*) es podrien considerar com correctes en l'expressió oral, sempre que s'escriu el normatiu.

De totes formes, aquest problema pot ser tractat de diverses maneres segons el lloc de l'escola, tenint en compte la vitalitat en la parla d'aquestes formes.

5) Elements lingüístics del folklore

Els apartats del folklore interessants des del punt de vista lingüístic són molts i variats: refrany, conte, llegenda, rondalla, cançó popular, goig, endevinalla, refrany geogràfic... Aquest immens tresor cultural i lingüístic es troba avui en perill de desaparició a causa de les grans transformacions tècniques del món modern. L'escola en general, i la classe de llengua en particular, els ha de recuperar i revitalitzar. El tractament de tot aquest material ofereix possibilitats il·limitades a la classe de llengua. El refrany, per exemple, es pot utilitzar sovint com a dictat ortogràfic, com a exemple d'oració gramatical, com a tema de composició... L'obra de J. Amades⁹ és imprescindible en aquest tema, però el mestre amb la col·laboració de l'alumne en trobarà molts altres d'inèdits.

Cal remarcar, com a conclusió, que és en cada lloc concret i no des de Barcelona, on s'ha de treballar en tot aquest programa, creant i confeccionant els textos i temes més adequats per a l'ensenyament de la llengua. D'aquesta forma la mateixa unitat de la llengua en sortirà més reforçada i vitalitzada, perquè la llengua catalana és «una» però no «uniforme». Som clarament conscients que hi ha coses que ja no es poden salvar i altres que cal sacrificar, però també que queda encara un gran tresor lingüístic que hem de recuperar per a la llengua. Avui encara és possible perquè és viu en el poble; demà, no ho sabem.

Josep Coll
La Pobla de Segur
(Pallars Jussà)

9. J. Amades, *Folklore de Catalunya (Cançoner)*, Ed. Selecta, Barcelona 1979.

DOCUMENT DE LA JORNADA ESTATAL DE RENOVACIO PEDAGÒGICA

Reunits a Almagro (Ciudad Real) els delegats de les escoles d'estiu i entitats pedagògiques que es relacionen al peu d'aquest document, acorden fer públiques i difondre les consideracions següents:

I. Reflexió prèvia entorn a la renovació pedagògica

1. Les escoles d'estiu i els moviments de renovació pedagògica es consideren com a entitats obertes a la reflexió, a la crítica de la problemàtica educativa i a l'elaboració d'objectius de treball per a tots els ensenyants que desitgin transformar l'escola.
2. La reflexió i l'esforç de molts ensenyants ha conduït a elaborar una alternativa global a l'ensenyament, a un aprofundiment del projecte de reforma escolar. En la direcció de l'objectiu d'una escola pública com a superadora dels conceptes actuals de l'escola estatal/escola privada, es planteja avui la necessitat urgent d'elaborar els continguts pedagògics, els mètodes didàctics i les línies del treball educatiu que arribin a omplir de sentit i validesa aquest plantejament general.
3. Malgrat les condicions diferents, la diversitat de mitjans i l'heterogeneïtat d'escoles d'estiu, cal assenyalar com a elements comuns la seva voluntat de produir un canvi progressista en l'estructura escolar i, d'altra banda, la seva intenció d'integrar l'escola a la comunitat cultural i al medi en què es situa. Per això es considera imprescindible una formació de l'ensenyament que defugui tant un plantejament dogmàtic i general com un detallisme pedagogista. Es pretén donar a l'ensenyant tots els elements que necessiti per tal de facilitar la seva tasca professional i la seva consciència d'agent de canvi cultural i social.
4. Les escoles d'estiu i altres grups de renovació pedagògica, pel seu mateix caràcter obert i unitari, es dirigeixen especialment a la formació de l'ensenyant. Es constata també l'oportunitat de dirigir-se, així mateix, als pares i, donat el cas, als alumnes. L'escola només es podrà transformar amb la col·laboració i el consentiment de tothom.
5. S'assenyala com a objectiu essencial de les escoles d'estiu i altres organismes donar permanència a la seva organització i continuïtat a la seva tasca de reflexió, investigació, intercanvi i publicació de resultats. Creació

de grups de treball, de seminaris o equips que funcionin al llarg de l'any i que al seu torn enriqueixin les jornades d'estiu.

6. L'estructura, organització i concepció de les escoles d'estiu hauria de superar les formes de relació de l'ensenyament tradicional i buscar formes de treball que estiguin d'acord amb els principis de renovació activa de la pedagogia.

II. Coordinació i intercanvi

1. Sobre la base d'aquests principis i reflexions comunes i amb la consideració prèvia de l'autonomia de cada escola d'estiu o altres iniciatives pedagògiques de caràcter progressista, inicialment es creu necessària una certa coordinació entre elles. No es tracta de crear superestructures burocràtiques, sinó, al contrari, de facilitar el màxim desenvolupament de cada col·lectiu i establir formes àgils i positives de contacte i informació mútua.

2. Aquesta necessitat de coordinació ha estat concretada, durant aquestes Jornades, en els aspectes següents:

a. Elaboració d'un arxiu sistematitzat de totes les activitats, professorat, recursos, publicacions, experiències, materials i altres aspectes que giren entorn de cada una de les escoles d'estiu.

b. Intercanvi regular de la documentació, informes i publicacions que produeixi cada col·lectiu.

c. Confrontació d'experiències, elaboració d'activitats específiques sobre programes, temes d'interès comú, intercanvi de cursos, etc.

d. Elaboració d'una actuació comuna en les relacions amb l'Administració per al reconeixement legal de cada col·lectiu i la gestió dels recursos econòmics necessaris.

III. Relació amb altres organismes

1. Per a la consecució dels objectius ressenyats, i pel damunt de les situacions diferents de cada col·lectiu de renovació pedagògica i del seu propi context, en aquestes Jornades s'han assenyalat com a característiques comunes la independència d'actuació,

el pluralisme i l'obertura a totes les entitats i persones que estiguin a favor d'un canvi autèntic de les pràctiques pedagògiques i de l'estructura escolar en la direcció de l'escola pública.

2. S'assenyala, en aquest sentit, l'interès i la importància d'establir i mantenir una relació oberta, sempre que sigui conservant aquesta autonomia i sense abandonar els objectius assenyalats, en institucions com les Universitats, els Instituts de Ciències de l'Educació, les Delegacions del Ministeri d'Educació, Inspecció, Ministeri de Cultura i d'altres similars. S'assenyala la necessitat de coordinar-se estructuralment amb els Col·legis de Doctors i Llicenciats, Escoles de Formació del Professorat, col·lectius de psicòlegs escolars, etcètera, a fi d'impulsar integradament la renovació escolar en el seu conjunt.

3. Enfront del nou context polític es posa de relleu la necessitat d'implicar i de demanar la col·laboració, en l'organització de les escoles d'estiu, de les entitats autonòmiques, dels ajuntaments i de totes aquelles entitats locals, públiques o privades, que permetin ampliar l'eco i la projecció pública dels grups pedagògics que actuen amb una òptica renovadora.

4. En aquesta tasca de transformació de l'escola s'ha d'obtenir també la col·laboració i l'ajuda de les associacions de pares d'alumnes, associacions de professionals relacionats amb l'educació i la cultura i de tots els organismes que es facin portadors i defensors dels principis específics de renovació escolar i social.

IV. Proposta de debat

1. A fi de recollir el màxim possible de criteris amb què assentar la renovació pedagògica i de dotar-se de formes d'organització, aquestes I Jornades proposen:

a. Que a cada escola d'estiu s'organitzin activitats específiques per tal d'informar del desenvolupament d'aquestes Jornades.

b. Que es llegeixi, discuteixi i enriqueixi aquest document inicial i obert.

c. Que sigui elegit un membre organitzador de cada escola d'estiu o representant de cada

col·lectiu pedagògic per tal que assumeixi la responsabilitat de sintetitzar el resultat d'aquests debats, d'enviar a cada delegació present els materials a fi que puguin establir el fitxer, mantenir tots els contactes sobre el tema, etc.

d. Finalment, es proposa que amb tota la informació acumulada i les propostes de treball i de coordinació, es vagi a la celebració d'unes II Jornades. A proposta de la representació de l'escola d'estiu d'Aragó, la seu pot ser Jaca (Aragó), abans del proper any.

Almagro, 30 d'abril 1979

Assistents: Escoles d'Estiu de Barcelona, Mallorca, Extremadura, Madrid, Castella-Lleó, Canàries, Sevilla, la Regió Murciana, Aragó, Toledo, Albacete, València; Jornadas Pedagógicas de Primavera de Córdoba, Jornadas Pedagógicas de Euzkadi, Encuentros Pedagógicos de Invierno de Andalucía, Secretaría Permanente MCEP; revistes «Cuadernos de Pedagogía», «Guix», «Infancia y aprendizaje», «Perspectiva Escolar» i «Reforma de la Escuela».



**SOBRE
ECOLOGISMO
Y
ECOLOGIA
APLICADA**
Ramon Folch i Guillèn

KETRES EDITORA

Dimensión social de la problemàtica ecològica y ecologista.

Algunos aspectos de la dialéctica hombre-naturaleza.

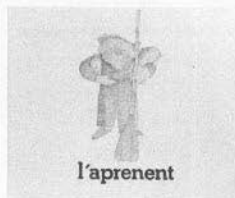
La problemàtica ecològica en Catalunya como antiparadigma.

format: 12,5 x 19,5 cm
312 pàgines
23 il·lustracions
450 pessetes


KETRES EDITORA

Diputació 113-115, esc. esquerra, entl.
telèfons 253 36 00 i 253 36 09
Barcelona-15

LES 15 DARRERES NOVETATS DE LA COLLECCIÓ



l'aprenent



la nina



el cotxe



la ullera de llarga vista



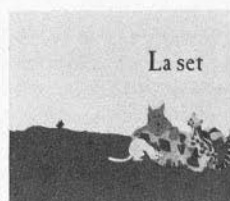
la mona



l'urbà



Les avellanes



La set



Els anys



En Príncep



Els panellets



Els tres savis

CULLERA de SOPA

exercicis sensorials, d'orientació i de quantitat, per a infants de 4 a 6 anys

Llibres de 18 pàgines,
de 20x17 cm, a tot color, cada un, ptes. 75

Programa i textos de M. Àngels Ollé

Sèrie A - MIDES

Il·lustracions de Pere Prats
EL FORAT (gran i petit)
LA CAPSA (gran, mitjà i petit)
LES MANS (llarg i curt)
LES SABATES (ample i estret)
ELS GEGANTS (alt i baix)
RATLLES (gruixut i prim)

Sèrie B - FORMES

Il·lustracions de Pere Prats
EL CERCLE
EL QUADRAT
EL TRIANGLE

Sèrie C - TEMPS

Il·lustracions de Fina Rifà
DE DIA, DE NIT (el dia i la nit)
LES PARTS DEL DIA
(matí, migdia, tarda, vespre i nit)
LES HORES DEL DIA
ELS DIES DE LA SETMANA
ELS MESOS DE L'ANY
LES ESTACIONS
QUAN ERA PETITA (abans, ara i després)
EL POBRE PAGES (ahir, avui i demà)
LA FAMÍLIA MASSATARD
(aviat, tard, sempre i mai)

Sèrie D - ESPAI

Il·lustracions de Carme Solé
L'APRENENT (aquí i allà)
LA FOTOGRAFIA (dalt i baix)
LA NINA (sobre i sota)
LES GALETES (dins i fora)
EL COTXE (davant i darrere)
L'ASCENSOR (amunt i avall)
LA ULLERA DE LLARGA VISTA (lluny i prop)
LA MONA (voltant, costat, mig i entremig)
L'URBA (dreta i esquerra)

Sèrie E - QUANTITAT

Il·lustracions de Lluïsa Jover
LES AVELLANES (ple i buit)
LA SET (més i menys)
ELS ANYS (molt i poc)
EN PRÍncep (tot i res)
ELS PANELLETS (algú i cap)
ELS BESSONS (igual i semblant)
ELS TRES AVIS
(més que, tan com ni menys que)
L'AMIC (tot i tros)
EL BERENAR (massa i mica)
EL MELÓ (forç i gens)
EL LLORO (bastant i gaire)
EL CONTE (un i una)
ELS MITJONS (parell)
EL LLIBRE (doble i meitat)
LES FULLES (colla, pila i conjunt)

CEPEPC Collectiu d'escoles per l'Escola Pública Catalana

El diumenge 2 de desembre està convocada, a la ciutat de Granollers, una jornada de caire festiu que, sota el lema «Volem ser escola pública», s'hi desenvoluparà al llarg de tot el dia.

En aquest acte hi està tothom convidat: mestres, alumnes, pares i personal no docent de les escoles. Es tracta de demostrar el pes específic que el nostre col·lectiu té i de presentar públicament la nostra alternativa d'escola pública, catalana, pluralista i democràtica.

PROGRAMA PREVIST

11 - 1 matí: CINEMA («Un invent diabòlic»); TEATRE («Rat, rat, rat, què hi fas dins el forat?»); TALLERS (plàstica, fang, fusteria, creativitat, llibre, jocs cucanya, invents, pintada mural); TÓMBOLA; TITELLES.

2/4 d'1 - 2 tarda: SARDANES, CASTELLERS, GRALLERS.

2 - 4 tarda: CERCAVILA I DINAR.

4 - 6 tarda: PALLASSOS (Germans Poltrona); RECITALS CANÇÓ PER A NENS (Ovidi Montllor, Marina Rossell, Xesco Boix, Pere Tàpies, Celdoni Fonoll, Quintín Cabrera).

AVÍS ALS SUBSCRIPTORS

Amb el proper número (desembre) s'acaba la subscripció de l'any 1979 a PERSPECTIVA ESCOLAR. Per evitar molèsties, tant als subscriptors com a l'administració de la revista, us recomanem que, per poc que pugueu, feu l'abonament de l'import de la subscripció per a l'any 1980 per domiciliació bancària. Només cal que ompliu el butlletí que ja haureu rebut i l'envieu de seguida a PERSPECTIVA ESCOLAR.

Els que ja feu l'abonament per domiciliació bancària no cal que envieu el butlletí. Ja us passarem el rebut al banc.

El preu de la subscripció per a l'any 1980 (del número 41 al 50 inclusivament) és de 1.500 ptes.

Igualment us demanem que, a fi d'evitar la pèrdua de revistes i poder solucionar ràpidament els problemes que puguin sorgir relatius a les subscripcions, comuniqueu immediatament els canvis de domicili.

històries de

TINA · TON

Pia Vilarrubias

La simplicitat de les imatges i les seves seqüències, facilita al nen el seu progrés en la realització verbal, estimula el seu sentit d'observació, d'imaginació, creativitat i capacitat de diàleg amb els seus companys.

La presentació en diapositives té com a finalitat crear un clima d'unitat de diàleg en el grup, i habitua els nens a prendre postura activa davant de la pantalla.

núm. 32. **Bon dia**
L'escola
Passejada

núm. 33. **Sabates noves**
D'excursió
Deixa'm jugar

núm. 34. **La masia**
La marieta
El globus

núm. 35. **La papallona**
Per què plores?
Bombolles de sabó

CARACTERÍSTIQUES

4 quaderns de 3 contes cada ú.
36 diapositives per quadern.
700,- ptes. quadern.

AUDIO=VISUALS claret

Llúria, 5 - Telèfon 301 08 87 BARCELONA-10

NOVETAT **Sm**

llibres de MATEMÀTICA

1^a etapa EGB

Línia Matemàtica

Aquesta línia és el resultat d'una reflexió teòrica sobre el procés d'assimilació del nen i d'una experimentació meticulosa de les activitats proposades. L'equip d'autors, format per Llicenciats en Ciències Exactes, Professors d'EGB de 1a. i 2a. etapa i Psicòlegs, han tingut en compte els següents principis, base fonamental de tot el treball: 1r. El nen ha de partir de situacions concretes (centres d'interès) per arribar a nous coneixements. 2n. El nen ha de poder aplicar a qualsevol situació els coneixements adquirits. Per mitjà d'exemples i exercicis programats es dirigeix el raonament de l'alumne.

Guies didàctiques per a cada curs

Contenen una presentació general i una classificació per temes, on es faciliten suggeriments i normes metodològiques, organigrames de continguts i solució d'activitats.



Distribuidor exclusiu:

CESMA S.A. - c/ Ausona n° 97-99 - Barcelona-33 -

Tel. 345.37.12

Ceradecor

Les ceres que no taquen

- No son tòxiques
- Admeten barreges de colors
- S'hi pot fer punta
- Son lluminoses
- No necessiten fixador



Si desitgeu rebre gratuïtament una mostra de Ceradecor, ompliu, retalleu i envieu el cupó adjunt a

FLAMAGAS SA

Sales i Ferrer, 7 - Barcelona-13

Voldria rebre una mostra gratuïta de CERADecor

Nom

Col·legi

Adreça

Localitat Província