

PERSPECTIVA ESCOLAR


69

Publicació de «Rosa Sensat»

Novembre 1982

El patrimoni popular a l'escola



INDEX	
EDITORIAL	1
EL PATRIMONI POPULAR A L'ESCOLA	
1. LA PREOCUPACIÓ DEL PATRIMONI POPULAR, per Llorenç Prats i Canals	2
2. L'APLICACIÓ DEL FOLKLORE A L'ACTIVITAT ESCOLAR: Una reflexió entorn a la seva significació, per Dolors Comas d'Argemir	7
3. LA CULTURA POPULAR I ELS OBJECTES, per M. Dolors Llopert	12
4. ARBÚCIES: UNA EXPERIÈNCIA DE CULTURA ORAL, per Andreu Bover	16
5. ELS ESCOLARS I LA CULTURA POPULAR A LA RIOJA, per Luis Vicente Elías Pastor	19
6. APLICACIÓ DEL FOLKLORE A L'ACTIVITAT ESCOLAR. UNA APROXIMACIÓ BIBLIOGRÀFICA, per Dolors Comas d'Argemir	24
ESCOLA	
EXPERIÈNCIES ESCOLARS: Energia i tecnologia alternativa a l'escola	29
SORTIDES: Excursió a Montserrat	34
DE 0 A 3 ANYS: La detecció precoç a l'escola bressol	39
DE 3 A 6 ANYS: La percepció del nen de tres a set anys	42
NADAL PEDAGÒGIC. Cap a les arrels d'un mite	48
ASSOCIACIÓ DE MESTRES «ROSA SENSAT»	
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	51
ACTUALITAT	
INFORMACIONS I COMENTARIS: Ajuntaments i 15-S	53
TEXTOS LEGALS: Decret sobre normalització de l'ús de les llengües oficials	56
QUE EN PENSEU DE...: Salvar la cara i no resoldre res	58
BIBLIOGRAFIA	61
PER ALS NOIS I NOIES	63
<p>Il·lustració de la coberta:</p> <p><i>L'arbre de la vida sobre una cullera de boix</i> (dibuix al natural de J. Noè)</p>	
<p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271. Tel. 237 07 01 - Barcelona-8</p>	
<p>Consell de Redacció: Jordi Achón, Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Marta Mata, Ramon Prats, Anna M. Roig Director: Jordi Tomàs Secretària de Redacció: Teresa Udina Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïa, 10-14, B-5 Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» Maqueta: Mercè Vallverdú 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 — ISSN: 0210-2331 Subscripció anual: 1.950 ptes. — P.V.P. 225 ptes.</p>	
	

DESPRÉS DE LES ELECCIONS UN PROGRAMA DE CANVI

El 14 d'abril del 1931 es produïa un canvi de gran abast en la política espanyola i en la política catalana. Els nens d'aquell temps van veure com canviava una bandera i n'apareixia una altra al costat, van sentir parlar de la República i de la Generalitat... i el 15 de setembre d'aquell mateix any reentraven en unes escoles on molt havia ja canviat i continuava canviant.

Aquell 15 de setembre del 1931 no es podia notar encara el primer gran pla de construccions escolars, que es realitzà certament en dos anys, ni el primer gran pla de formació del magisteri, que es realitzà també, ni el resultat qualitatiu d'unes Missions Pedagògiques que recorregueren la pell de brau durant la República.

Però aquell 15 de setembre del 1931 els nens ja entraren en una escola alegre, amb mestres rejuvenits i canviada en realitat, ja que els nous governs de la República i la Generalitat havien sabut recollir el treball i l'esperit d'una Institució Libre de Enseñanza, que tenia seixanta anys de vida, i d'un extens moviment de renovació pedagògica a Catalunya, que en tenia més de trenta, i els havien fet entrar a l'escola amb tota la força de l'impuls institucional i polític.

El 28 d'octubre del 1982 el poble, en las eleccions al Parlament espanyol, s'ha manifestat majoritàriament per una política de canvi. El notaran els nostres nens? ¿Entraran aviat en una escola alegre i renovada?

Llegim en el programa dels socialistes, el partit guanyador, aquestes propostes: «La renovació pedagògica afectarà la formació i l'actualització dels mestres i els objectius, mètodes pedagògics i programes. Aquesta renovació se centrarà en la potenciació d'una metodologia activa, arrelada al medi, que es dirigeixi a la formació d'homes lliures, crítics, creatius, al treball en equip dels mestres i a la pràctica escolar curosament realitzada i compartida». «Volem que la política educativa sigui protagonitzada per un magisteri pedagògicament renovat i il·lusionat per escometre la tasca de formar homes lliures, amb la participació de tota la comunitat escolar».

Amb quins mitjans podrà comptar el nou govern per a fer efectiu el canvi? S'especifiquen en el programa d'actuacions concretes del Partit dels Socialistes de Catalunya que «Perspectiva Escolar» va publicar, al costat del dels altres partits, al número 68. Però, el canvi en l'alegria i qualitat pedagògica de l'escola no pot ser una realitat notable immediatament si no es fonamenta en el reconeixement del treball de renovació fet fins ara.

Per això ens sembla que «Perspectiva Escolar», portaveu d'un moviment de renovació pedagògica com el que propugna l'Associació de Mestres Rosa Sensat, ha de fer i acceptar alhora el repte que el mateix programa ja formula: «Es potenciaran els moviments de renovació pedagògica promoguts pel magisteri».

Amb aquesta alenada d'aire fresc, finalment renovat, amb la il·lusió de reemprendre la nostra tasca en un marc polític i social més idoni i mirant el futur amb més optimisme, no ens podem adormir beatíficament sobre el llaurer de la victòria d'un programa de canvi, tot esperant que el nou govern resolgui tot sol la situació. L'èxit del canvi mai no pot dependre només del partit guanyador i del seu govern, sinó —com dèiem a l'últim editorial— «amb l'actitud activa, tensa i no només expectant, de participació democràtica en la construcció de l'escola que volem».

LA RECUPERACIÓ DEL PATRIMONI POPULAR

per Llorenç Prats i Canals

Existeix en la nostra societat una sensibilitat creixent envers la protecció del patrimoni natural i cultural que durant tants anys ha estat —i continua essent— malmès i alienat. No és cas d'ocupar-nos aquí d'un tema tan ampli i enrevesat, sinó d'un aspecte del patrimoni cultural sovint desatès i que tanmateix va desapareixent dia rera dia d'una manera indeturable. Em refereixo al patrimoni etnològic, o patrimoni popular, ja que en definitiva és de la cultura popular, ni més ni menys, de què es tracta.

Hi ha diverses raons que fan especialment pertinent parlar del patrimoni popular en una revista dedicada a l'escola. D'una banda el paper que pot fer l'escola —en una època de crisi de la tradició oral— en la transmissió del patrimoni popular als seus destinataris, els nens.

Però d'altra banda hi ha dues característiques de la cultura popular que l'apropen decididament a l'escola. Una és el seu caràcter d'experiència quotidiana arrelada en la comunitat i que impregna l'entorn en què es desenvolupa l'activitat escolar. L'altra és el caràcter global amb què és viscuda aquesta experiència, que escapa a la fragmentació disciplinària que ha imposat al coneixement i les vivències la cultura acadèmica, i que permet parlar de la cultura popular com a escola de vida.

El tema d'aquest article seria quin paper pot fer l'escola en la recuperació del patrimoni popular —de la cultura popular— i quin paper ha de fer la cultura popular dintre de l'activitat escolar.

En primer lloc, el mateix concepte de cultura popular necessita algunes precisions. Què entenem per cultura popular?

Aquesta és una qüestió que darrerament ha fet córrer molta tinta i en la qual evidentment no podem entrar en profunditat. Simplificant, podríem dir que hi ha tres camps semàntics principals als quals s'aplica el terme.

En primer lloc la cultura popular entesa com a promoció cultural del poble que no ha tingut accés a la cultura acadèmica (cursos per a adults, ateneus populars, xerrades, etc.); en segon lloc, la cultura popular entesa com a cultura de masses, productes —normalment de baixa qualitat— adreçats al consum del poble. Abans foren els espècimens de la literatura de canya i cordills, avui les novelletes populars, programes televisius, cançons de moda...; el tercer és el que identifica la cultura popular amb la cultura tradicional i bàsicament amb els reculls dels folkloristes.

En el primer cas el poble és vist com una classe subalterna i la cultura popular com un instrument de promoció i lluita. En el segon, el poble és vist com a massa i la cultura popular com un instrument de difusió de determinats preceptes ideològics i de consum. En el tercer, el poble és vist com a ruralia i la cultura popular com a substrat de la nostra identitat col·lectiva.

Evidentment és aquest tercer cas el que ens interessa aquí i del qual estem parlant.

¿Què sabem d'aquesta cultura tradicional? D'uns anys ençà els etnòlegs i els historiadors se n'ocupen i ens van oferint resultats molt interessants —a casa nostra malauradament encara molt escassos—, però bàsicament la cultura popular la identifiquem encara amb l'obra dels fol-



kloristes. A Catalunya ens podem enorgullir de tenir una vasta tradició folklorística que ha donat lloc a reculls tan extensos com els de Joan Amades o a treballs tan minuciosos com els de Violant i Simorra. A tots ells devem un homenatge de gratitud perquè sense ells a hores d'ara no coneixeríem la nostra rondallística, el nostre cançoner, un munt de costums i tradicions avui dia ja definitivament en desús.

Però les obres dels folkloristes, en general, pateixen d'unes limitacions d'enfocament que fan que aquest patrimoni popular ens arribi d'una manera ossificada i fragmentària, desarrelada dels contextos en què s'ha produït.

En primer lloc els folkloristes classifiquen les informacions que recullen en especialitats subsidiàries de la cultura acadèmica, a les quals sovint es limiten a afegir l'adjectiu «popular». I així es parla de literatura popular, d'arquitectura popular, de geografia popular... Amb això desatenen el caràcter global de l'experiència.

En segon lloc els folkloristes es desennoten de tot un seguit d'aspectes de la cultura popular. Rarament trobarem en les obres dels folkloristes informacions referides a les activitats econòmiques, tecnocològiques, a les relacions de parentiu, a les normes socials... Apliquen un concepte restrictiu de cultura, calcat de la cultura acadèmica, sense atendre el fet que no només és cultura allò que s'ense-

nya a les escoles o el seu equivalent dintre de la tradició oral, sinó tot allò que l'home fa, diu i pensa pel fet de pertànyer a una determinada comunitat.

Hi ha un tercer llast que pesa encara sobre l'obra dels folkloristes, que és allò que en podríem dir el desarrelament dels materials que recullen. És a dir la descontextualització de les informacions. Violant i Simorra ho explica molt bé quan parla d'aquells «que volent parlar de tot arreu no parlen d'enlloc».

La cultura popular és un món íntimament lligat a la comunitat humana que la sustenta. La cultura acadèmica es pot permetre el luxe de fragmentar-se, d'internacionalitzar-se, d'estandaritzar-se. La cultura popular no. És formada pel conjunt de coneixements de tota índole, pautes i normes de comportament, productes simbòlics i materials que una comunitat transmet als seus membres de generació en generació. La cultura popular és l'instrumental que l'individu rep per a viure. De la cultura acadèmica, en pot prescindir, de la cultura popular no. I és per això que la cultura popular ha de ser arrelada, s'ha d'adaptar a les necessitats, a les particularitats de cada comunitat, de cada poble, de cada contrada.

Fins i tot quan parlem de la cultura popular catalana, aquesta no es pot entendre més que com a addició de la cultura popular de tots els pobles i indrets de Catalunya, amb tots els trets comuns que donen cohesió a la collectivitat major que és la nació catalana, però també amb totes les diferències, les particularitats locals

4 que enriqueixen aquesta mateixa col·lectivitat.

La cultura popular no és, doncs, un saber de segona, una ombra, una projecció de la cultura acadèmica com podria semblar si la identifiquéssim amb reculls fragmentaris i desarrelats. La cultura popular és ni més ni menys que les formes de vida d'una comunitat concreta i tangible. Tot allò que compon aquestes formes de vida des de la transformació del medi, les cases, les eines i atuells, els oficis, les normes i pautes de conducta, els valors, les creences... tot és expressió d'aquesta cultura popular.

¿Això vol dir que ens hem de desfer dels reculls dels folkloristes? De cap manera. Molts mestres podrien donar testimoni de com els han estat útils aquests reculls des de les classes de llenguatge fins a les de matemàtiques, passant per totes les altres matèries i per la mateixa dinàmica del grup-classe. Aquests treballs utilitzen la cultura popular com a instrument per a unes finalitats que en principi li són alienes, alhora que familiaritzen els nens amb uns continguts propis del país. Fins i tot la celebració de les festes populars, tan estesa darrerament a l'escola, té una funció d'educació cívica i d'integració nacional entre altres. Em sembla molt bé i jo no sabria presentar cap objecció en aquest sentit.

Però, tant en un cas com en l'altre no ens ocupem de la cultura popular en ella mateixa, de la cultura popular com a forma de vida. La meua proposta apunta en aquesta direcció. Vista així la cultura popular és històrica i actual, interdisciplinària i, en un primer moment, estrictament local, gairebé familiar.

Històrica perquè amb ella intentarem —mitjançant el treball escolar— entendre com vivien —pensaven, treballaven, menjaven, jugaven...— les generacions que ens han precedit d'una manera més immediata i de les quals encara podem obtenir testimoni oral. Actual perquè —encara que no volguéssim— se'ns presentarà espontàniament la necessitat de comparar aquestes formes de vida amb les nostres pròpies. Activitat que pot enriquir extraordinàriament la nostra comprensió dels fets socials.

Interdisciplinària perquè per entendre com vivien els nostres avis haurem de tocar de tot: els conreus, els oficis, les rondalles, les cases, els jocs... Certament que

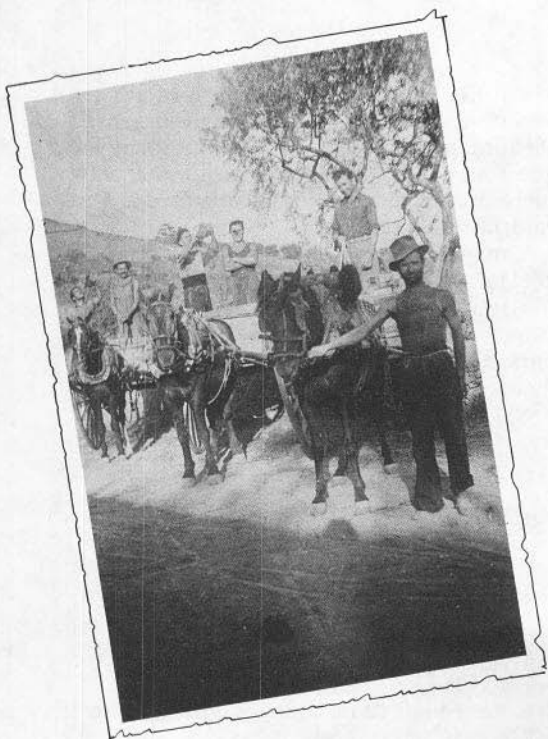
haurem de tocar una cosa després de l'altra. Potser un dia treballarem sobre una festa i un altre sobre el mercat, però no hem de perdre de vista la relació entre tots aquests segments, perquè els protagonistes són les mateixes persones i les persones no són fetes a bocins, sinó que viuen les seves experiències en forma de contínuum, travant uns aspectes amb els altres d'una manera indestriable.

I és per això també que el treball sobre la cultura popular a l'escola ha de ser estrictament local. D'una banda, perquè només parlant d'unes persones concretes i familiars en un espai concret i familiar el nen podrà copsar la globalitat d'unes formes de vida. D'altra banda, per aprofitar el doll d'informacions de primera mà que el nen pot obtenir dels seus mateixos familiars.

Hi ha en aquest tipus de treball —i en tota activitat relacionada amb la cultura popular— un perill a l'aguait que cal evitar. Es tracta de la idealització de la cultura tradicional. En molts articles, llibres i opuscles sobre el tema hom pot advertir una més o menys matisada exaltació de la vida rural tradicional enfront de la societat urbana i industrial que ens ha tocat viure. És un complex que selecciona de la cultura tradicional tot un conjunt de valors positius —tot marginant-ne els negatius— vers els quals projectar una identificació simbòlica, que expressa alhora un rebuig envers el conjunt de valors oposats usuals en la societat actual, o és un complex nou —els mateixos folkloristes el van patir amb escreix— ni execrable en ell mateix —tots necessitem uns símbols i uns ideals amb els quals identificar-nos—. Però cal tenir present que la realitat no és així i que al costat de trets i valors que seria desitjable recuperar hi ha molts aspectes de la nostra cultura tradicional que hem de felicitar-nos d'haver deixat en terra. Recuperar a l'escola el patrimoni popular de cada poble, de cada barri, vol dir conèixer-lo objectivament amb totes les seves virtuts i els seus defectes.

No em puc estar en aquest sentit de reproduir un petit fragment d'un article d'Honorio Blasco, aparegut a «Guix»,¹ notable precisament per la poc usual actitud crítica que adopta enfront de la cultura popular. Diu així:

1. «Guix», núm. 56, p. 30.



«La terrisseria d'ús reflecteix formes de vida d'autosuficiència, subdesenvolupament, i manca del que avui considerem com a equipaments bàsics. El braser, el càntir, la font i la matança del porc són els parents pobres del butà, el duralex, l'aixeta i el supermercat. D'aquestes dades, se'n pot deduir el que significava la manca d'electricitat, d'aigua corrent, en definitiva de l'«hàbitat» que se sofreix en aquestes zones.»

I amb tot això: ¿quines raons pedagògiques avalen aquest interès per constituir la cultura popular en objecte de l'activitat escolar? I en tot cas: ¿com desenvolupar aquest treball a l'escola?

No insistiré en aquest sentit en la necessitat de treballar l'entorn i de rebutjar les pors injustificades quant a la possible manca d'amplitud dels coneixements dels nens al final de l'EGB, etc. D'altres persones ho han tractat suficientment.² El que sí voldria recordar és que la cultura popular, les formes de vida, constitueixen el gruix del contingut d'aquest entorn, un gruix que molt sovint observem des de fora mitjançant estadístiques i generalitzacions i en el qual proposo d'endinsar-nos.

Però hi ha encara d'altres raons de molt

2. Vegeu en aquest sentit el dossier *Catalunya a l'escola. Les ciències socials*, a «Perspectiva Escolar», núm. 46.

de pes en aquest sentit. Es tracta que el nen, a partir del coneixement de la forma de vida dels seus avis, dels seus pares i de la seva pròpia, quasi inadvertidament comença a comparar. Les conseqüències d'aquestes comparacions poden ser extraordinàries. No només l'ajudaran a comprendre d'altres formes de vida allunyades en el temps i en l'espai, que el mestre introduirà a classe o que trobarà en els llibres, sinó que —i això és molt important— l'ajudará a relativitzar les pròpies institucions, normes i creences que regeixen la seva vida, a entendre que no són eternes ni immutables i per tant —el dia de demà— a plantejar-se alternatives, a preguntar-se com vol que sigui la seva vida i el seu món amb aquella llibertat que només pot donar el coneixement.

Al marge de totes aquestes consideracions la cultura popular és un patrimoni que pertany als nens de cada comunitat. Un patrimoni que fins ara assegurava la tradició oral, però que els mitjans de comunicació de masses, la influència creixent dels patrons i valors que imposen i la incommuniació que creen han posat greuement en perill. Correspon a l'escola de retornar al nen aquest patrimoni que li han robat i que és seu, ja que no és d'esperar que la televisió ni la família assumeixin aquest paper. Una decidida activitat en aquest sentit comporta una comunicació molt intensa entre la família, l'escola i el poble o barri i —un altre aspecte que em sembla força interessant— comporta també la recuperació dels vells— amb tota la informació que només ells coneixen— per al procés d'aprenentatge.

¿I com treballar aquestes qüestions des de l'escola? Bé, el treball pot prendre les formes més suggestives que el mestre sigui capaç d'imaginar: des del joc a la representació, passant pels murals o la formació de petits museus escolars, etc.

Allò que em sembla més important és que el nen, estimulat pel mestre, actui com a veritable etnògraf entre els seus familiars i coneguts, un etnògraf que té la sort de treballar amb uns informants privilegiats i que, bo i indagant les formes de vida dels altres, adquirirà com a propis aquests coneixements— que la família potser no li hauria transmès mai espontàniament— i aprendrà a reflexionar sobre la seva pròpia vida i sobre els homes en general.

Tot això però va molt lligat a la reflexió

6 prèvia que haurien de fer els mestres en aquest sentit i a la problemàtica més general de l'escassíssima presència de l'antropologia cultural en els plans d'estudi a tots els nivells, però molt especialment a les escoles de formació de professorat d'EGB, per tal com és l'única disciplina capaç de conferir aquesta òptica relativista a l'estudi de la societat.

Una didàctica de la cultura popular encara està per fer, per bé que si l'espai ens ho permetés se'n podrien avançar algunes

idees. Els treballs que segueixen ofereixen experiències interessants en aquest sentit. De tota manera estem en un moment en què tota aportació en aquesta línia constitueix una experiència insubstituïble i que caldria posar en comú.

A manera d'exemple —molt esquemàtic per tal com només pretén ser una breu il·lustració— permeteu-me reproduir un fragment del meu dossier «Feixes i obradors».³ Es refereix al treball sobre la medicina popular.

Fitxa núm. 2: La vella de les herbes.

TEMA: La medicina popular.

IDEA GENERAL: La medicina casolana com a sistema habitual per guarir.

Cal considerar en primer lloc que la medicina científica, com a fenomen sociològicament important, és relativament recent. Tanmateix, la gent ha emmalaltit i s'ha guarit sempre. Aquí entraria tot el camp d'acció de la medicina popular.

Cal entendre que la medicina popular és un sistema de diagnòstic i guarició coherent i eficaç, sense entrar en comparacions fora del context amb la medicina científica. A grans trets, hom pot presentar la medicina popular com una medicina essencialment casolana, que acut a l'especialista (*curandero*) quan la malaltia supera el nivell de coneixements familiars. Els sistemes de guarició més habituals són les herbes i les oracions.

TREBALL: Abans no hi havia metges, o no n'hi havia tants com ara. ¿Com s'ho feia la gent quan estava malalta?

A partir de la família pròpia, el nen pot recollir informació sobre remeis casolans i tipus de malalties que tractaven i observar com abans no era tan freqüent emprar fàrmacs i acudir al metge i s'empraven més les herbes, oracions, manipulació d'ossos, etc. La visita a la botiga d'un herbolari ens pot donar informació sobre la quantitat d'herbes remeieres que existeixen, les que s'usen més, el tipus de clients que hi acuden...

ALTRES ACTIVITATS: Representació del text amb construcció del titella, confecció d'un herbari d'herbes remeieres...

BIBLIOGRAFIA: PUIGDENGOLÉS, M. i MIRANDA, R., *La medicina popular*, Dopesa, Barcelona 1978. Col. Conèixer Catalunya, núm. 18.

AMADES, Joan, "Medicina popular", a *Folklore de Catalunya, III. Costums i creences*, Selecta, Barcelona 1969.

Alguns materials recents que, des de diferents punts de vista, s'ocupen de la temàtica de la cultura popular en general o de la seva relació amb l'escola:

«Lluc», núm. 691, Dossier: *La nostra cultura popular*. Ciutat de Mallorca, maig-juny 1980.

«Debats», núm. 1, Dossier: *La cultura popular*. Institució Alfons el Magnànim, València 1982.

«Ciència», núm. 15, Dossier: *Símbols i mites de la cultura catalana*, Barcelona, abril 1982.

«Perspectiva Escolar», núm. 53, Dossier: *El folklore a l'escola*, Rosa Sensat, Barcelona, març 1981.

«Guix», núm. 56, Dossier: *Cultura popular a l'escola*, Barcelona, juny 1982.

JANER MANILA, Gabriel, *Cultura popular i ecologia del llenguatge*, CEAC, Barcelona 1982.

3. PRATS, Llorenç, *Feixes i obradors*, Rosa Sensat, Barcelona 1981, Dossier núm. 17.

L'APLICACIÓ DEL FOLKLORE A L'ACTIVITAT ESCOLAR

UNA REFLEXIÓ ENTORN A LA SEVA SIGNIFICACIÓ

per Dolors Comas d'Argemir

Comprendre el com i el perquè de la utilització del folklore a l'escola ens obliga a fer una mínima visió retrospectiva que ens ajudi a situar folklore i escola en la dimensió més ampla que forneix el context socio-polític on l'un i l'altra s'inserixen. Començaré, doncs, per examinar la significació d'això tan complex que anomenem folklore i, a continuació, veurem com s'ha produït en el cas de Catalunya la interrelació entre folklore i escola.

Folklore... per què folklore?

Recordem el caràcter polisèmic de la paraula folklore, que té, almenys, dos significats: per una banda, com a sinònim de cultura popular, es refereix a tot allò relacionat amb la manera de viure, de pensar, d'actuar, als costums d'un poble. I *Folklore* (ara ho escrivim amb majúscula, per diferenciar), disciplina que sorgeix a mitjan segle passat, amb l'objectiu de recopilar i estudiar les «coses del poble». El Folklore, doncs, tracta del folklore, i és conreat pels folkloristes. I després d'haver fet aquesta delimitació conceptual voldria destacar tres aspectes.

En primer lloc, el fet que a Catalunya gaudim d'una rica tradició en el conreu del Folklore, cosa que ens permet de tenir magnífiques i extenses recopilacions. La tasca dels folkloristes a Catalunya ha estat vinculada al romanticisme (com passa també a d'altres llocs) i al nacionalisme. No m'estendré en aquest punt perquè existeixen acuradíssims treballs al respecte (veure D. Llopart, M., Montmany, J. J. Pu-

jadas, 1980; J. Prat, 1980; Ll. Prats, 1982 i Ll. Prats, D. Llopart i J. Prat, 1982) on es mostra amb tota mena de detalls com el Folklore contribueix a la formació i manteniment de la consciència ètnica catalana, que es fonamenta, entre d'altres aspectes, en el fet de compartir uns costums i tradicions. Aquesta relació entre folklore i catalanisme explica perquè el folklore s'introduí primerament dins l'activitat escolar en aquelles escoles de Catalunya amb voluntat d'assolir l'ensenyament en català i de definir-se com a escoles catalanes. Però això ho veurem més endavant.

Voldria, en segon lloc, fer una reflexió entorn al contingut mateix del terme folklore. Pensem en els elements que normalment hi incloem: festes, cançons, rondalles, dites i refranys, costums, jocs, danses... Fixem-nos que, de fet, ens estem referint a una part molt concreta i reduïda de les «coses del poble», de la «cultura popular» en definitiva. ¿On hem deixat, per exemple, els aspectes econòmics, tecnològics, familiars, polítics...? Tots ells formen part també del folklore com a «cultura del poble», però els oblidem sistemàticament.

No cal dir que el treball mateix dels folkloristes ha contribuït que fem aquesta selecció. Si examinem llurs recopilacions, podrem comprovar que gairebé sense excepcions es refereixen al món rural, ja que, esperonats per llur contribució al catalanisme trobaven en el pagès l'home primigeni, incontaminat per la societat urbana i pels corrents modernitzadors, fidel conservador d'uns costums que, pel fet de gaudir d'una tradició més llarga,

BUTILETI
DE
L'ASSOCIACIÓ
PROTECTORA
DE
L'ENSENYANÇA
CATALANA



ANY I. OCTUBRE. 1917 NÚM. 1.
CARRER DE LA CANUDA, 14. PRINCIPAL
BARCELONA

hom considerà més purament catalans. Això duu com a resultat que en parlar de folklore:

- oblidem gairebé sempre les capes de població urbanes i pensem més aviat en la tradició rural;
- ens referim a aquells aspectes que s'han mantingut més estables en el temps, pel fet d'estar menys sotmesos a les transformacions econòmiques i socials (tot allò que pertany al domini de la ideologia i de la praxis ritual i festiva).

Això representa, sens dubte, una reducció considerable en el contingut del terme folklore, cosa que no palliem en absolut si el substituïm senzillament per un altre terme, el de cultura popular, per exemple, i l'emprem amb el mateix camp semàntic i amb els mateixos retalls de contingut que l'altre. Tenim el perill, doncs, d'identificar el folklore amb els aspectes més arcaïtzants de la nostra cultura i que sovint escapen de la nostra praxis quotidiana. Quan esmercem esforços a «recuperar» costums o tradicions no aniria malament de fer una reflexió crítica respecte a llur significat en el món en què avui

vivim. No tot el que és antic o «tradicional» és més bonic, més «pur» o més just, encara que de vegades ho sigui. I el mateix diria pel que fa a l'escola. Quan s'introdueix el folklore, aquest pot quedar reduït a una simple caricatura en donar una visió carrinclona i passada de moda de la cultura popular. I aquesta no és així. Intentem donar al folklore tot el seu valor. Pensem en el context en què cada un dels seus elements es desenvolupa (o s'ha desenvolupat) i intentem fer conèixer aquest context al nen. I amb això no solament donem la justa significació a certs costums, refranys, cançons... sinó que, a més, posem el nen en contacte amb d'altres formes de vida presents a Catalunya, ja sigui en l'espai (la vida a pagès, a la ciutat, a zones costaneres o de muntanya...) o en el temps (com es vivia quan no hi havia diaris, ni llum elèctric, ni aigua corrent, ni cotxes, ni televisió...). (Vegeu la proposta en aquest sentit, concretada en unes activitats escolars, que fa Ll. Prats, 1981.) D'altra banda, cerquem en el mateix barri, poble o ciutat on se situa l'escola els elements de la cultura popular que hi són presents, a fi d'assolir aquella desitjada vinculació de l'ensenyament a l'entorn social.

En relació amb això darrer voldria plantejar, en tercer lloc, una aparent contradicció. ¿Per què s'introdueix a l'escola tot això relacionat amb el folklore o la cultura popular quan l'escola n'és un dels principals agents destructors (encara que no es vulgui reconèixer)? Recordo en aquest punt les reflexions de l'antropòleg italià L. M. Lombardi (1978), en parlar del folklore com la cultura de les «classes subalternes» (obreres, pageses) i assenyalant que cal referir-se a les diferències de classe per comprendre la interrelació sempre desigual entre la cultura de

L'anell picapedrell (il. d'APA, a F. Maspons i Labrós, Jocs d'infants, Ed. Barcino, Barcelona 1931).

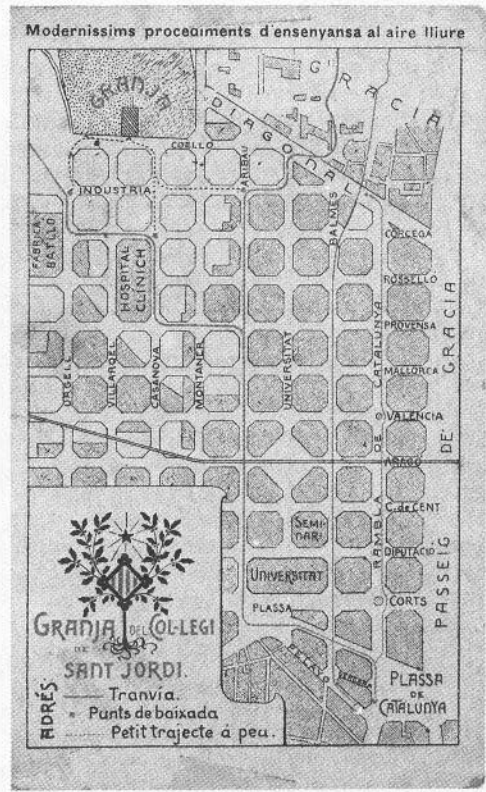


les classes dominants (la cultura culta), la que s'ensenyava, de fet, a les escoles i a les universitats, i aquella altra cultura, la de les classes populars, heterogènia, mancada de prestigi i de canals d'expressió i, per tant, sense un corpus coherent i homogeni que forneixi elements d'identificació (en contrast amb els camps força consolidats de la literatura, l'art, la música o les diferents branques de la ciència). És clar, i així s'ha reconegut, el dret de les classes populars a accedir a aquesta cultura culta, i la tasca educativa aconsegueix en una missió fonamental en aquest punt. Però fixem-nos que, en contrast, tot allò que pertany a l'àmbit de la cultura popular queda reduït a la celebració de quatre festes a l'escola i a la utilització d'algunes cançonetes, refranys o jocs com a motivadors del nen. ¿Potser és aquest el lloc que li correspon? Plantejar-se això significa parlar del paper social de l'escola i de l'ensenyament en general, cosa que ultrapassa el propòsit d'aquest article. Deixem-ho per a una altra ocasió.

Folklore i escola. El cas de Catalunya

La utilització del folklore a l'escola respon (malgrat que no en tots els casos) a una certa preocupació per aconseguir una inserció de l'escola a l'entorn, cosa que en el cas de Catalunya està directament vinculada a l'aparició de la pedagogia activa i al catalanisme. Vegem-ho més detingudament.

A finals del segle passat l'ensenyament a Catalunya es feia en castellà. En aquestes dates, els centres escolars que s'havien fet ressò del catalanisme foren els primers que començaren a utilitzar llibres de lectura en català, fent servir textos de literats i, sobretot, llibres de coneguts folkloristes del moment i que avui es consideren com els primers llibres infantils en català; aquest és el cas dels llibres de J. P. Briz (1865 i 1871), F. Maspons i Labrós (1871) i T. Thos i Codina (1886). El folklore apareix a l'escola, doncs, de la mà del catalanisme (cosa que, com hem vist abans, és perfectament lògic). Aquesta relació apareix perfectament clara quan el 1898 F. Flos i Calcat creà la primera escola catalana, el Col·legi Sant Jordi. Així ens ho explica un antic alumne d'aquesta escola:



«El senyor Flos no volia sols que els seus deixebles fossin el dia de demà uns homes instruits, sinó que al mateix temps desitjava convertir la seva escola en un planter de catalans enamorats de Catalunya. El nostre mestre sabia prou bé que era del tot impossible que nosaltres, després de conèixer la nostra Pàtria, no la volguéssim estimar amb tot el nostre cor; per aquesta causa en el col·legi, demés de la Gramàtica Catalana, es donava la importància deguda a la Geografia i a la Història de Catalunya i, durant les estones de descans, diferents cançons populars de la nostra terra eren cantades amb joia per tots nosaltres. (...)

Se'ns inicià en el conreu de la cançó popular i formàrem l'Esbart Cantaire "Novell Planter", fent nombrosos concerts. D'aquesta manera, tot cantant cançons, i com a petits propagandistes de la causa catalana, les donàvem a conèixer en les diferents contrades que visitàvem, en totes les quals ens obsequiàvem amb xardoroses ovacions» (J. Saltor, 1918: 106-108).

Però el catalanisme no fou l'únic esperó per a la introducció del folklore a l'escola. A nivell europeu s'estava iniciant un moviment de renovació pedagògica, sota les concepcions del que hom anomena «peda-

10 gogia activa». Dos dels seus principis, com són que l'ensenyament ha de realitzar-se en la llengua materna del nen i ha de vincular-se a l'entorn social, s'adapten a les aspiracions nacionalistes i expliquen per què, des d'un bon començament, la creació d'escoles catalanes va acompanyada de la tasca de renovació pedagògica, de la qual Catalunya fou capdavantera. En aquest marc, el folklore hi apareix sempre com un element destacat. D'una banda constitueix un recurs metodològic utilitzat pel mestre per motivar el nen: els contes, cançons, endevinalles, refranys, jocs, danses... són elements a partir dels quals es treballen els centres d'interès, el llenguatge, la motricitat, la música, la plàstica. D'altra banda, el folklore permet que el nen adquireixi un coneixement de l'entorn, al temps que contribueix a la inculcació de valors que, en aquest cas, es relacionen amb les autoafirmacions de catalanitat.

Amb el desenvolupament de l'escola catalana a partir del primer decenni del nostre segle començaren a aparèixer textos escolars en català. Els antics sillabaris se substituïren per *llibres de lectura*, on s'inclouïen faules, poesies, contes o narracions moralitzants. En uns predominaven les descripcions informatives (sobre plantes, animals, fets històrics...), en d'altres els exemples morals, cívics o religiosos; en tots entraven, amb més o menys proporció, aspectes de la història, geografia, costums i tradicions de Catalunya. (Un dels llibres de lectura més il·lustratius en la relació folklore-nacionalisme és, potser, el d'Anicet Villar de Serchs, *Terra i Anima*.)

Les publicacions per a mestres que existien en aquell moment reflecteixen la gran importància que assolí el *folklore musical*. La dansa i la cançó populars apareixien com a elements privilegiats, més que no pas d'altres, per a contribuir a la tasca educativa. A. Capmany i J. Llongueres en són els artífexs: tots dos col·laboraren a «Quaderns d'Estudi» i tots dos participaren en les diferents Escoles d'Estiu ensenyant dansa popular i música respectivament.

Unes de les activitats escolars més interessants que s'impulsaren ja a començaments del nostre segle foren les colònies escolars, inicialment amb finalitats sanitàries i higièniques i sempre dotades d'un alt valor educatiu. Un dels seus objectius era, precisament, que el nen prengués contacte amb costums i formes de vida dife-

rents. Val la pena llegir les cròniques fetes per Artur Martorell (1932) on s'explica com els nens anaven a visitar masies i tallers, parlaven amb pescadors i pagesos, aprenien a fer xarxes, cistells, a treballar el suro, la tela, l'escorça, aprenien contes i cantaven cançons de la contrada. El nen s'acostava d'aquesta manera a unes pràctiques quotidianes diferents a les seves, a unes altres concepcions i formes de viure, a una part d'allò que constitueix la cultura popular.

Fent una valoració de com el folklore era utilitzat a l'escola en aquest període que arriba fins la guerra podem dir el següent. El folklore s'introduí clarament en les escoles catalanes (és a dir, aquelles amb ensenyament i continguts catalans) i aquestes constituïen un fenomen exclusivament urbà. Per aquest motiu, i a causa de les característiques mateixes del centre del folklore a Catalunya (recordem allò que dèiem a l'apartat anterior) ens trobem amb la contradicció que el nen urbà aprenia una «cultura popular» que no era la seva, sinó la corresponent al món rural, i al nen rural, en canvi, no arribava aquella escola «catalana i activa» que incloïa el folklore en les seves activitats. El folklore, doncs, en comptes d'acostar el nen al seu entorn immediat, l'allunyava tot contribuint a bastir una imatge abstracta d'uns costums que apareixen com a essències immutables i absolutes.

Si ens traslladem al període posterior a la guerra, recordarem les dificultats que patí l'escola. Es prohibí l'ensenyament en català; es prohibí la coeducació i gairebé tots els mestres vinculats a les experiències del període de pre-guerra foren depurats. Malgrat això, a poc a poc tornà a recuperar-se el terreny perdut i de tots és conegut el paper que des de 1965 féu la institució Rosa Sensat en la tasca de formació de mestres sota els principis de la pedagogia activa. És sobretot a partir de la dècada dels seixanta quan comencen a crear-se nous centres escolars amb uns plantejaments pedagògics semblants als que s'havien assolit en l'etapa anterior a la guerra i que sovint es vinculen a la catalanització de l'escola.

En aquest nou marc tornem a trobar el folklore present a l'activitat escolar. Malgrat tot, les publicacions destinades als mestres no se'n fan ressò, atès que en aquest període passen a un primer pla els projectes relacionats amb la democrati-



Els nois de la Granja Collegi Sant Jordi exercici de construcció (Flos i Calcat i el Col·legi de Sant Jordi, Arenys de Munt 1979).

zació i catalanització de l'escola. A partir de 1975, en canvi, trobem una gran proliferació d'articles i llibres relacionats amb l'aplicació del folklore a l'escola. El folklore musical continua tenint gran protagonisme, especialment aplicat a nivell de parvulari, però també trobem un gran interès pel joc tradicional, les parèmies, els contes, les llegendes, la medicina popular i, sobretot, les festes populars. Si examinem els llibres de text escolar podem comprovar, tanmateix, com s'introdueixen constantment elements del folklore.

Novament trobem el folklore utilitzat com a recurs pedagògic, i novament ens apareix com un element a través del qual el nen internalitza els costums col·lectius. Però de vegades es cau també en la contradicció que suara esmentàvem en transmetre al nen quelcom fossilitzat i lluny del seu món. És de destacar, però, com en els darrers anys han sorgit forces iniciatives dirigides a aconseguir una vinculació de l'escola a l'entorn: l'escola urbana estimulando el coneixement de la pròpia ciutat o barri, l'escola rural inserint-se en les activitats del poble. Quan això s'assoleix, el nen deixa de ser merament receptor del folklore i passa a constituir-se en element actiu en el recull i testimoniati-ge de la cultura popular.

Bibliografia

- BRIZ, Francesc P., *Lo llibre dels Angels*, Llibreria de Estanislau Roca, Barcelona 1865.
- Lo llibre dels Noys*, Estampa de lo Porvenir A. C. de J. Medina, Barcelona 1871.
- LOMBARDI, Luigi M., *Apropiación y destrucción de la cultura de las clases subalternas*, Nueva Imagen, Mèxic 1978.
- LLOPART, D., MONTMANY, M., i PUJADAS, J. J., *Aproximació bibliogràfica als estudis etnològics del Pirineu català*, a «Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia», 2 (1980), pp. 101-152.
- MARTORELL BISBAL, Artur, *La colònia escolar «Turissa»*, Arts Gràfiques, S. A., Barcelona 1932.
- MASPONS I LABRÓS, Francisco de, *Lo Rondallayre. Qüentos populars catalans*, Llibr. Alvar Verdaguer, Barcelona 1871-4.
- PRAT, Joan, *Els estudis etnogràfics i etnològics a Catalunya*, a «Quaderns de l'ICA», 1 (1980), pp. 29-63.
- PRATS, Llorens, *Feixes i obradors*, Dossiers Rosa Sensat, Barcelona 1981.
- Els precedents dels estudis etnològics a Catalunya. Folklore i Etnografia (1853-1959)*, «Ciència», 15 (1982), pp. 20-27.
- PRATS, Ll., LLOPART, D. i PRATS, J., *La cultura popular a Catalunya. Estudios i institucions. 1853-1981*, Serveis de Cultura Popular, Barcelona 1982.
- SALTOR, Dr. Josep, *La primera escola catalana*, a «Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana», 6 (1918), pp. 106-108.
- THOS I CODINA, Terenci, *Lo llibre de l'infantesa*, Estampa i Llibreria Verdaguer, Barcelona 1866.

LA CULTURA POPULAR I ELS OBJECTES

per M. Dolors Llopart, del Museu d'Arts,
Indústries i tradicions populars

Els objectes, simples auxiliars d'una tasca, testimonis muts d'una cerimònia o elements d'una festa han estat oblidats —per quotidians— pels estudis etnogràfics tot i que són part important de la cultura popular i l'anomenem cultura material.

Avui, a Catalunya, el colleccionisme i un cert gust pel passat han fet que molts dels objectes, arraconats uns anys per l'eufòria consumista, siguin ara motiu de compra-venda amb un cert volum de negoci. L'atenció que desvetllen s'ha obert camí per la via de l'economia i els objectes quotidians s'han convertit ara en bibelots decoratius o en peces de colleccionista. Voldríem des d'aquestes ratlles acostar al món de l'ensenyament la preocupació pels objectes i, sobretot, per la manera com s'han d'interrogar per qüestions relatives a la cultura material.

Els objectes han estat pensats i elaborats per un univers de cultura que els fa servir. La manera de procedir per assolir d'utilitzar-los de manera quotidiana i quasi automàtica ha conformat un sistema de vida.

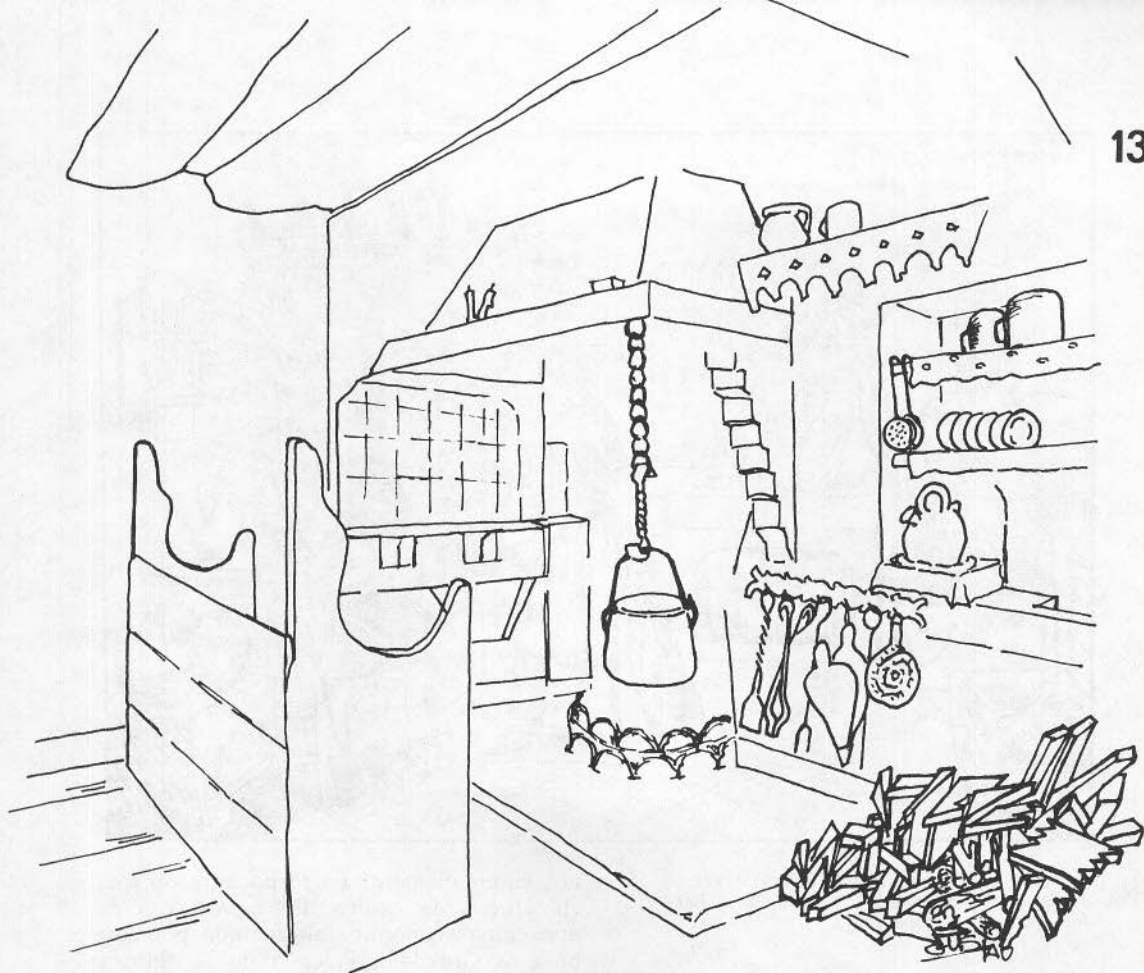
Els artesans, de manera reservada i segons unes directrius no escrites han fet, en el decurs de la història, múltiples objectes per a totes les activitats de la vida. El gest i la paraula eren els fonaments en els quals aprenien els joves. Els objectes així elaborats són els que un cop formaven part d'un col·lectiu conformaven i, a voltes modificaven, el costum. De manera semblant actua avui dia el disseny i la producció en sèrie i, de la mateixa manera, els objectes fabricats conformen també

un sistema de vida i poden modificar el costum.

Pensem si no, per exemple, en la introducció de l'ús de la forquilla a Europa, ús que, de manera un xic còmica, ens presenta el cineasta Jacques Feyder en el seu film «La kermesse heroïque». El duc d'Olivares en la seqüència del banquet mostra a l'admirada dona del burgmestre i els altres convidats l'ús d'aquest article. Amb la forquilla agafada amb la mà esquerra, punxa el menjar del plat que, seguidament i amb tota solemnitat, pren amb els dits de la mà dreta i se'l posa a la boca. Quant de temps d'aprenentatge cultural no ha hagut de transcórrer perquè avui s'ensenyi a un infant —com un fet més de la vida quotidiana— com utilitzar la forquilla per a menjar.

I per fer parlar els objectes hem de conèixer el mètode etnogràfic, el qual comporta l'observació sobre el terreny i la descripció d'objectes (en grups suficientment petits per tal que puguin ser estudiats per pocs investigadors i amb mètodes no estadístics), i intentant dins del possible la reconstrucció tan fidel com sigui factible de tots els aspectes que s'hi relacionen (aspectes ecològics, tècnics, econòmics, polítics, jurídics, religiosos, familiars, etc.).

De manera pacient i meticulosa, d'un conjunt determinat d'objectes, en descriurem l'una darrera l'altra totes llurs característiques: matèria, pes, mida, color, forma, ús, etc. Després, un cop ben esmicolades les peculiaritats, els interrogarem sobre el seu origen, sobre l'economia, la societat i les ritualitzacions de la comu-



La cuina a pagès (dibuix de Gustau Molas).

nitat que els ha produït i usat. Si hem procedit amb cura, aquests objectes ens donaran respostes a partir de les seves qualitats. Respostes sobre el medi en el qual s'han trobat, sobre la tecnologia emprada, el marc econòmic, l'estatut jurídic, etc.

Pensem en un cas concret i intentem d'explicar una realitat canviant a partir dels objectes presents en cada una de les situacions. Prendrem per a això, un espai tal com una cuina en tres situacions diferents. Una cuina de pagès del Pirineu català, una cuina vuitcentista de Barcelona i una cuina treta d'una revista especialitzada dirigida a mestresses de casa d'avui.

Cuina a pagès

La primera cosa que ens crida l'atenció i ens atreu la mirada en la cuina a

pagès és la llar de foc. La llar de foc és un foc a terra arrambat a la paret protegit per un cercol de ferro. Una gran campana recull els fums i a la dreta es veuen uns atuells: pala per recollir les brases i la cendra, pinces per moure brases i troncs, forqueta per torrar el pa, manxa per encendre el foc i ventall per avivar les flames. També i més a la dreta tot formant un munt veiem els troncs apilats que alimentaran el foc.

La mestressa de casa que s'ocupava d'una cuina com la que veiem havia d'estar sempre pendent del foc, que no es podia apagar mai. Al matí, encendre el foc era la primera feina a fer i, a la nit, colgar el foc era la darrera.

Un altre objecte que presideix la cuina és el banc que a voltes era un banc-escó. A pagès la vida col·lectiva de la família succeïa al voltant del foc; s'hi feia el menjar, s'hi menjava, s'hi feia mitja o s'hi repassava la roba, s'hi banyava el més petit, s'hi explicaven com anaren els treballs al camp, s'hi explicaven els contes i les llegendes i s'hi resava el rosari.



La cuina vuitcentista (il. de Lola Anglada, a Visions barcelonines I. La Vida a la llar, Alta Fulla, Barcelona 1981).

Amb una observació acurada del que s'esdevenia vora el foc i dels atuells que cada un dels membres utilitzava podríem saber el paper de la dona a pagès a partir de vigilar la seqüència de les seves tasques vora el foc (fer l'esmorzar, preparar el menjar de les lloques, fer bullir el brou, plomar els pollastres, fer bullir les botifarres, preparar les conserves de fruita, filar o cosir, etc.). De la mateixa manera podríem saber les feines que es feien al camp segons les hores que s'hi menjava; les feines auxiliars de cistelleria i altres segons les eines que hi trobéssim. La composició social i de parentiu segons el lloc que ocupessin en el banc els components de la casa, al voltant del foc. I, fins i tot, el món simbòlic que configurava aquesta societat a partir de les narracions dels contes i llegendes que allí s'explicaven.

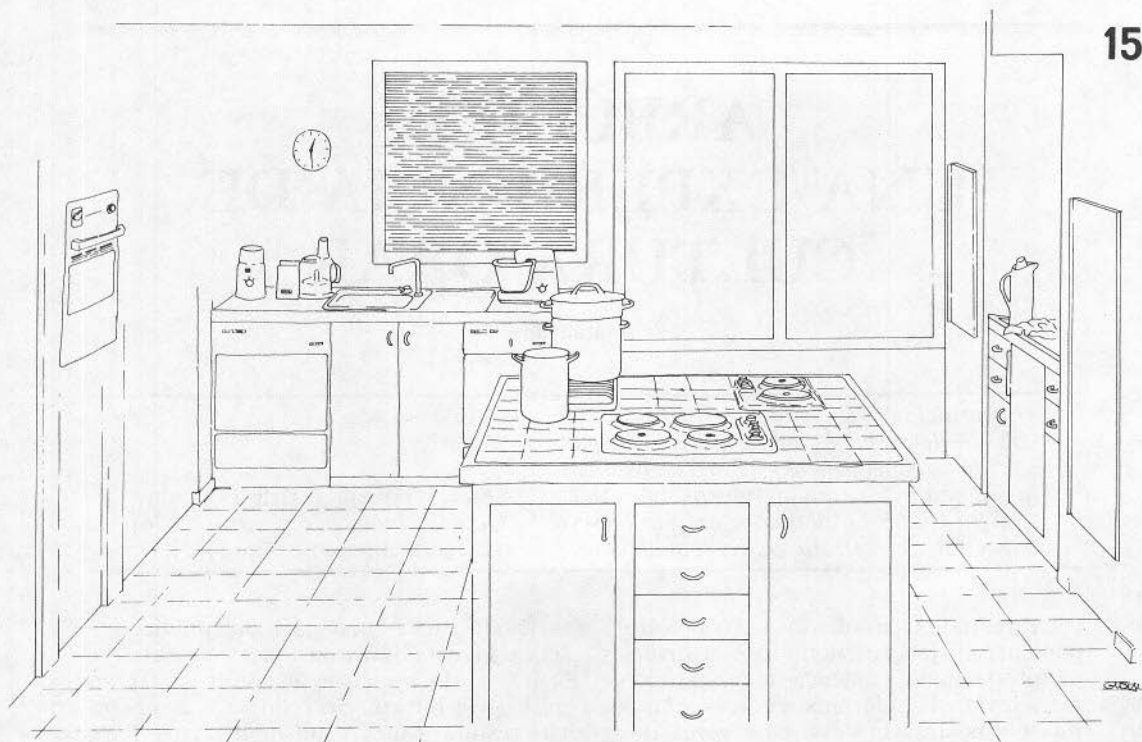
Cuina vuitcentista

Passem ara a mirar-nos aquesta altra cuina dibuixada per Lola Anglada i fixem-

nos en els elements corresponents: el foc, els atuells, la cadira. En aquest cas és una cuina econòmica alimentada per carbó i és situada a l'alçada de la cintura de la dona que venta el foc. ¿Què significa tot això? El carbó, font d'energia, ja no és un producte que s'adquireixi directament com els troncs d'arbre, sinó que calen un comerç i una especialització d'algú de fora de la casa que proporioni a aquesta i a d'altres cuines la font de calor. La casa ja no és autosuficient en aquest aspecte. La cadira, l'altre element que ens fixa l'atenció, només servirà a la cuinera o mestressa de casa per seure alguna estona a pelar verdures o a plomar un gall. El foc i la cuina ja no són lloc de trobada familiar. És un lloc d'estada en relació a les coses de l'alimentació. Manté, però, i això ens ha de fer rumiar, alguns dels objectes que hem observat en la cuina de pagès —la pala, les pinces, el ventall...

Cuina moderna

Finalment tenim davant nostre aquesta cuina moderna. El foc ja no hi és evident, la font d'energia és lluny. El gas o l'electricitat són proporcionats per unes em-



Cuina moderna (dibuix de Gustau Molas).

preses a les quals l'usuari paga una quantitat de diners en relació al que es gasta. Un comptador automàtic regula aquesta despesa. La nova habitació-cuina és com un laboratori —picadora de carn, líquadora, molinet de cafè, etc.— on amb tècniques sofisticades s'hi fa menjar per a grups petits —familiar nuclear—, pares i fills en general.

Fixem-nos que no hi ha cadira, ni lloc on seure i fer petar la xerrada. Una gran finestra presideix aquesta cuina, l'exterior hi penetra. Aquesta cuina ha perdut absolutament el valor simbòlic de la llar i tot el que representava de lloc social i de comunicació.

Vet aquí, succintament, com enfrontar-se a uns objectes que formen un conjunt. En aquest cas, només ens hem fixat en pocs elements per no allargar l'explicació, però el mateix es pot fer, s'ha de fer, amb tots els objectes d'un conjunt per treure'n conclusions vàlides. Per mitjà dels objectes que podem trobar en una cuina, una cambra o un cobert podem estudiar l'evolució històrica del treball a pagès, l'avenç tecnològic en els últims cent anys, la situació de la dona en la família, l'educació dels infants, etc. Ben entès que sempre s'ha de treballar amb objectes reals i a poder ser en el seu context propi. Fer-ho en un museu pot ser un succedani acceptable, però el que no es pot fer mai és treballar, com en aquest cas hem fet, amb dibuixos o fotografies, ja que perdem bona part de la informació preciosa per reconèixer objectes (color, mides, pes, etc.).



ARBÚCIES: UNA EXPERIÈNCIA DE CULTURA ORAL

per Andreu Bover

«El principal factor determinant de l'evolució del medi és, en definitiva, l'expansió dels coneixements. Progressivament, la humanitat acumula informació, coneixements, amb la qual cosa amplia la seva capacitat de reflexió sobre si mateixa.»

(André Danzin i Ilya Prigogine:
Quina ciència per al futur? «Correu de la Unesco», núm. 47, p. 6.)

La revitalització de la nostra cultura popular, mitjançant nombroses i diverses manifestacions, comença a gestar-se de maneres molt diferents en tots o quasi tots els nostres indrets. La recerca de la cultura popular ha evidenciat que cal recuperar les cròniques d'un món que comença a esmunyir-se... a evaporar-se, i aquest desig ha obtingut diferents respostes i resultats. La meua modesta aportació en aquest número de «Perspectiva Escolar» consistirà a transmetre una d'aquestes respostes que va tenir com escenari la vila d'Arbúcies; vila emplaçada en la comarca de La Selva, a prop, molt a prop del massís del Montseny.

L'itinerari de la nostra experiència es remunta a finals de l'any vuitanta. Per aquestes dates a Arbúcies es comença a consolidar un grup de nou persones que manifesta certa inquietud pel fenomen de la cultura popular. Ara bé, malgrat les nostres bones intencions ens mancaven una sèrie de pautes metodològiques per esbrinar i reconstruir aquest passat que nosaltres volíem conèixer. El camí més accessible i a l'abast nostre fou la cultura oral, ja que permetia recollir informació encara viva, així com reconstruir antics escenaris on temps enrera s'havien desenvolupat les formes de vida i els costums dels nostres grups locals. L'accessibilitat a la cultura oral era relativament fàcil, ja que alguns de nosaltres desenvolupàvem altres tasques que facilitaven el con-

tacte amb una bona part del públic que serva la coneixença d'aquest passat.

Ara bé, la pretensió d'assolir una gran part de la informació relativa a la nostra vila resultava un treball molt feixuc, llarg i espinós. Aleshores ens vam proposar arribar a unes fites assequibles mitjançant la recerca de temes amples que vertebressin determinada informació complementària. El primer, i fins ara únic tema que hem treballat, rau en les peripècies i cabòries de la joventut dels nostres pares i avis. Entorn d'aquest tema també s'articulaven altres variables complementàries com el lleure, el festeig, el ball, el cafè, etc., activitats vinculades totes elles amb la joventut. Els avantatges que presentava aquest tema respecte a altres rau en el fet que no discriminàvem cap d'ambdós sexes.

Una altra de les tasques paral·leles a la recerca d'informació oral consistia a recollir tot el material documental i fotogràfic possible; aquest material seria el suport bàsic de l'exposició del nostre treball una vegada acabat.

L'exposició esdevingué una realitat el mes d'abril passat, després d'elaborar tot el nostre treball oral (cinquanta hores de cintes magnetofòniques) i documental (prop de dos milers de fotografies) en forma de conte. Evidentment, nosaltres esperàvem mostrar els resultats de la nostra tasca al poble d'Arbúcies, però no d'una forma erudita i elitista sinó senzilla i entretenida, mitjançant una rondalla.



Aspecte de la Sala d'Exposicions el dia de la inauguració.

La cultura oral i la rondalla

El fil conductor que va donar coherència a tota la nostra experiència fou la cultura oral. Sense la seva participació hagués resultat impossible assolir les fites anhelades. En un any i mig vam gravar unes cinquanta hores de converses amb gent que tenia per sobre dels cinquanta anys. Les memòries gravades permeteren elaborar la rondalla després de ser sotmesa a un llarg procés d'estudi. Ara bé, potser caldria explicar el context històric i social que inspirà la rondalla; després resumir el seu sentit i raó de ser dins aquest context.

A finals del segle XIX i principis del segle XX, Arbúcies coneix una etapa que arribaria per diferents camins i molt més tard a altres pobles de les rodalies. L'economia del poble fins aleshores depenia de les feines del camp i del bosc. Les da-

des escrites que hem trobat reafirmen aquesta dependència econòmica respecte al camp i el bosc, ja que existien prop de tres centenars de masoveries habitades i més d'un miler de bosquerols (roders, serradors i carboners en la seva majoria). Però heus ací que a finals de segle arriben una bona colla d'operaris carrossers procedents de l'Alt Empordà, que institucionalitzen la indústria carrossera, estirats per les nombroses rouredes i castanyers que existeixen en el terme municipal d'Arbúcies. D'aleshores ençà, el ventall de possibilitats de feina s'amplia per als arbucians. De mica en mica, el jovent prefereix l'ensinistrament al costat dels operaris de l'Empordà que no pas patir els temperis i angoixes dels bosquerols. El prestigi d'aquesta nova perspectiva professional creix extraordinàriament, sobretot si tenim en compte que, a diferència dels altres jornalers, els operaris i treballadors carrossers tenien un jornal fix, mentre que la gent bosquerola estava limitada a treballar les campanyes de tardor i hivern.

Tot aquest reviscolament econòmic va anar acompanyat de tota una colla d'activitats en la seva majoria culturals i d'es-

CENTRE CULTURAL
LA GABELLA

DIA: 3 ABRIL 1982

HORA: 11 MATÍ

INAUGURACIÓ DE LA SALA
D'EXPOSICIONS
I DE LA SALA DE CONFERÈNCIES
TOT COINCIDENT AMB L'OBERTURA
DE L'EXPOSICIÓ

**XIVARRIS I
SILENCIS DEL
NOSTRE POBLE**

(ARBÚCIES 1890-1940)

A CÀRREC DEL GRUP RECERQUES.

AJUNTAMENT  D'ARBÚCIES

barjo. En aquest període apareix un element nou que paulatinament s'institucionalitza en el poble: el lleure. La seva empremta comença a palpar-se a principis del nostre segle. La preocupació que els homes manifesten vers l'oci, s'inscriu en un context en el qual el poble no pensa només a atipar-se, sinó també a divertir-se. Entre 1900 i 1936, naixen innombrables centres recreatius, culturals i esportius, i alhora arriben tot un seguit de persones i objectes (manubri, gramola i cinema) que configuraran escenaris i situacions d'un esperit dinàmic i divers. La gatzara i el moviment substitueix la cultura i la monotonia de temps enrera.

Bé, més o menys i a grans trets, aquest seria l'escenari on neix i es crea la nostra

rondalla. A través de l'evolució d'una família que té les seves arrels en el camp i en el bosc expliquem l'evolució paral·lela que sofreix la vila d'Arbúcies. Els pares, en Josep Arboç i Montseny i la Margarida Mas i Faig simbolitzen una part de la nostra història arrelada a la terra i el costum. En canvi, els seus tres fills en «Met» Arboç i Mas, l'Antonieta Arboç i Mas i en Quirze Arboç i Mas, són protagonistes de la innovació i el dinamisme que viu la vila al llarg de les tres primeres dècades del segle; però alhora, també són protagonistes de la davallada que significa la guerra del 36 al 39. La guerra en si mateixa desarticula tots els grups i associacions (morts, exilats, empresonats) i el context que esdevindrà frustrarà qualsevol temptativa de manifestació i inquietud.

La família Arboç i Montseny és una barreja de ficció i realitat, captada a través de la cultura oral, que resumeix o intenta resumir d'una forma senzilla i entretinguda la vida, els homes i les activitats d'un poble.

La composició del conte es va fer a través de nou grans cartells (3x2 m), en els quals el text s'il·lustrava amb les fotografies recollides, així com dibuixos de cartulina que enriqueixen la composició d'imatges. Aquesta combinació d'imatges i text, fou un reclam prou suggestiu i llaminer vers la gent menuda de la nostra vila. Les escoles locals, tant privades com públiques, varen llaminejar més d'un cop la nostra exposició, i una de les tasques de la mainada i dels professors consistí a aprofundir el conte mitjançant nombroses qüestions i deures. Amb tota la modèstia i alhora orgull podem afirmar que els nens d'Arbúcies coneixen el significat de mots com el «faig», l'«arboç», el «mas», etcètera... tan vinculats a la nostra petita història local; significats que abans ignoraven. La nostra rondalla forma part de la col·lecció particular de cada menut.

ELS ESCOLARS I LA CULTURA POPULAR A LA RIOJA*

per Luis Vicente Elías Pastor

Des de l'any 1977 a la Rioja s'han anat recollint materials amb la finalitat d'organitzar un museu que reflectís tècniques i maneres de vida tradicionals del lloc. L'experiència no ha passat de ser un projecte, ja que la falta d'un programa cultural regional ha reduït el museu a un magatzem d'objectes vells, que canvia de lloc molt sovint.

No obstant això, des de fa anys s'està duent a terme una tasca etnogràfica a la Rioja, amb una idea molt precisa d'allò que és la divulgació de la cultura popular. L'estudi de la cultura popular té, al nostre parer, diversos aspectes. En primer lloc, hi ha una etapa informativa, en la qual per mitjà d'enquestes es recupera un material oral, complementat amb els objectes museogràfics que es recullen.

A partir dels materials recollits es duu a terme la investigació etnogràfica per tal de preparar articles i publicacions de caràcter científic. Però a part d'aquesta divulgació científica, n'hi ha una altra de tipus més ampli, al carrer, per diversos

mitjans, com les exposicions, conferències, articles de premsa, còmics, etc.

La recuperació de tècniques artesanals, per mitjà d'exposicions, cursos i ensenyaments pot completar la tasca etnogràfica i tractar sempre de fer prendre consciència de la importància de la cultura popular en tots els seus aspectes.

Aquesta és la tasca que s'està duent a terme per a un coneixement més gran de la vida tradicional de la Rioja; però no tothom té la mateixa opinió sobre la cultura popular; de fet, trobem tres tipus de subjectes espectadors.

En primer lloc, trobem les persones d'edat avançada que generalment han residit, a la nostra regió, en el medi rural; han participat o conegut diverses manifestacions i formes de vida que constitueixen l'objecte dels nostres estudis.

El segon grup de persones són aquelles d'edat madura que han vist com es transformava la vida tradicional, que han sofert en molts casos l'emigració i que han conegut remotament aspectes de cultura tradicional.

El tercer grup és el conjunt infantil que desconeix tot allò que fa referència al passat immediat de la seva terra.

Aquests tres grups manifesten opinions diverses respecte a la vida tradicional. El grup dels ancians coneix la majoria dels aspectes tractats en els nostres treballs i hi aporta dades com a informant. La seva actitud respecte a la cultura popular acostuma a ser d'admiració i en molts casos de sobrevaloració, ja que idealitzen els anys de la seva joventut, però sempre de respecte per a les tècniques, accions i quefers passats.

* Creiem interessant publicar aquesta experiència de sensibilització dels escolars sobre temes de cultura popular, sobretot pel mètode aplicat, malgrat que la realitat de la Rioja és força allunyada de la nostra. L'autor és etnògraf, titulat a la Universitat de Tolosa de Llenguadoc; a part d'altres treballs duts a terme en altres punts d'Espanya, ha pres part activament en campanyes d'estudi i recull de material per la formació del Museo Etnogràfic de la Rioja i en altres temes d'etnografia referents a tota la comarca. (N. de la R.)

El segon grup d'edat ofereix, en general, un parer negatiu de la vida tradicional, i sempre estableixen criteris comparatius pel que fa a tècnica, comoditat, higiene, alimentació, etc., bo i donant una opinió regressiva de les formes de vida tradicional. En l'actualitat, amb els corrents folklòric-autonòmics, s'estan produint uns aires d'admiració dels valors populars i tradicionals per part de les masses urbanes.

El tercer grup, al qual va dedicat aquest treball, és el gran desconixedor del seu propi passat i la seva actitud és d'interès; interès per saber. A l'escolar, l'atrau com ha estat el seu poble, la seva gent, els seus quefers, tant com les dades històriques de reis, batalles i efemèrides.

Davant d'aquest interès observat en els escolars de la Rioja hem preparat una sèrie d'activitats discontinues al llarg dels últims anys. En principi, ens va admirar l'estreta relació entre l'interès per la cultura tradicional local i el seu desconeixement. El 1976, en ocasió d'elaborar un projecte de Museu Etnogràfic per a la Rioja, vam passar una enquesta als escolars de Logronyo amb deu preguntes senzilles sobre aspectes generals de la *vida tradicional riojana*; segons les qualificacions habituals, el 70 % dels enquestats tindrien un «insuficient». Aquest desconeixement es compensa amb la intenció de conèixer i aprendre detalls sobre les cultures locals. Respecte a això, hem d'apreciar l'interès en el seu punt just, ja que pel que fa als valors culturals tradicionals hi ha un cert dirigisme que orienta la gent, fins i tot els nens, cap a allò que és propi, autòcton, tradicional, amb un rerafons de clara intencionalitat política.

Malgrat aquests matisos, arribem a la conclusió que els escolars s'interessen per la vida tradicional local; per la qual cosa, era imprescindible integrar-los a les tasques etnogràfiques i la forma més senzilla era fer-los subjectes actius en diversos treballs. Per fer-ho es van seguir diverses fórmules.

El 1978, en ocasió de la celebració del mil·lenari de la llengua castellana, es van passar a diversos centres de la Rioja unes enquestes dialectals encaminades a recollir paraules, dites, toponímia, cants, romanços, mals noms, etc. Per mitjà d'aquesta recopilació els escolars van prendre consciència de la riquesa dialectal de cada localitat. En aquesta recollida va ser

imprescindible la col·laboració dels diversos mestres sense l'ajuda dels quals hagués estat impossible dur a terme aquest treball.

Tenim notícia que durant el present curs escolar la Direcció d'Educació i Ciència, a través de la Inspecció Tècnica d'EGB, ha començat a totes les escoles una recopilació de llegendes, tradicions i costums de cada localitat.

A diverses localitats els escolars han col·laborat amb nosaltres en la realització d'enquestes com l'elaborada sobre Tradició Oral en l'àrea de la transhumància en el Sistema Ibèric. Amb l'enquesta sobre el joc, que s'ha iniciat en algunes localitats, el nen investiga, redescobreix i en «posa en joc» alguns ja perduts.

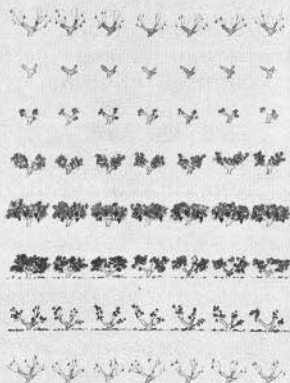
Amb universitaris i a través del Seminari d'Etnografia del Col·legi Universitari de Logronyo, es va passar a diverses localitats de la comarca camerana, una enquesta sobre la Vida Pastoral i una altra sobre Religiositat Popular.

Respecte a la recollida d'objectes, el 1979, la Diputació de Logronyo va organitzar, entre els escolars, un concurs de recollida d'objectes etnogràfics amb destinació al Museu Etnogràfic de la Rioja. La idea, original de la província veïna de Burgos, es va dur a terme durant el curs escolar 1978-79. D'aquesta manera el noi comença a prendre consciència del valor dels objectes, que en molts casos els seus pares, és a dir el segon grup d'edat, menysprea per «vells i inútils». D'altra banda, l'escolar s'integra en la mecànica del museu en tant que hi ha «peces seves» que ell mateix ha aconseguit i donat a la col·lecció.

La participació en tècniques artesanals, com el teixit, cistelleria, terrisseria, etc., ha fet que els escolars coneguin activitats a punt de desaparèixer i que en alguns centres podrien integrar-se dins de l'àrea de manualitats.

Entre les activitats de divulgació del Museu Etnogràfic de la Rioja, s'han muntat diverses exposicions monogràfiques que han recorregut una quinzena de localitats de la Rioja i la capital de la província de Sòria. En aquestes mostres i prèvia organització de visites, els escolars han tingut accés a objectes i tècniques del passat. D'aquesta forma han visitat exposicions sobre artesanía de la Rioja, la vida pastoral i l'elaboració tradicional del vi. Així en l'exposició sobre vida pastoral,

ELABORACION TRADICIONAL DEL VINO



Exposición patrocinada por la Excelentísima Diputación Provincial de La Rioja, el Excelentísimo Ayuntamiento de Logroño, la Delegación Provincial del Ministerio de Cultura, del 19 al 30 de Septiembre, en el Ayuntamiento de Logroño, de 12 a 14 y de 19 a 21 horas. Organiza el Museo Etnográfico de La Rioja.

CAJA RURAL DE LA RIOJA



1.300 escolars van visitar la mostra, en la qual van sentir explicacions i fragments de tradició oral i van observar detalladament objectes habituals en les feines ramaderes de finals de segle.

A part de l'admiració i l'interès que els joves senten per les exposicions de material etnogràfic, aquests servien d'element de comunicació i propaganda entre pares i companys, i això va ser un ganxo que va portar més de 15.000 visitants a la capital de la Rioja per veure la mostra pastoral.

Les xerrades a escoles i centres juvenils s'han succeït, amb projecció de mitjans audiovisuals. L'escolar hi va coneixent i apreciament els aspectes més simples de la cultura popular.

Respecte a les publicacions, que han estat diverses sobre el tema etnogràfic de la Rioja, hem de citar una historieta gràfica en la qual es recullen les llegendes

relatives a l'ermita de Lomos de Orios, lloc devocional de l'àrea ramadera de la Rioja.

El Instituto de Estudios Riojanos ha reeditat un llibre del 1949, en el qual es recopilen costums i llegendes de la regió; se n'han repartit més de 5.000 exemplars entre els escolars. En l'actualitat la Diputació de la Rioja ha editat un llibre en dos toms dedicat als escolars, *La Rioja y sus gentes, La Rioja y sus tierras*, en el qual s'inclou un capítol sobre la «vida tradicional riojana».

Amb totes aquestes manifestacions, de diverses entitats de la Rioja, orientades al públic escolar, s'ha cobert una etapa de la divulgació etnogràfica, la qual ha estat possible gràcies a la col·laboració dels ensenyants. Aquests han rebut, a més a més, cursos de quefers artesanals a l'Escola d'Estiu, Rioja 1981; i han col·laborat també

22 en l'organització i adaptació dels textos escolars sobre temes de la Rioja publicats recentment. Igualment molts mestres han col·laborat en la realització de diverses enquestes.

Un cop exposat el capítol descriptiu de les realitzacions etnogràfiques amb escolars, podem treure algunes conclusions sobre el coneixement de la cultura popular.

- I. Es produeix un increment dels coneixements escolars diferents dels que es donen en les disciplines oficials.
- II. S'augmenten els sentiments d'afeció als aspectes locals i a les cultures autòctones.
- III. Es motiva un respecte als grups i cultures minoritàries, com passa amb allò que s'ha observat respecte als pastors, artesans, carboners, etc. A la vegada es genera un respecte cap a d'altres pobles, i es produeix una visió més universal i comprensiva de les diferents cultures.
- IV. A partir del coneixement de la cultura popular s'observa en el nen un respecte més gran pels ancians com a portadors i transmissors de la cultura tradicional.
- V. Amb la visita a exposicions en les quals s'ofereixen objectes, estris, eines, etc. es van apreciament formes i models avui perduts, però que creen en l'escolar concepcions estètiques diferents de les habituals. La mateixa cosa podríem dir dels materials, ja que la vida tradicional fa servir cuir, fibres naturals, fusta, banya, fang, etc., productes escassament emprats en la tecnologia actual i que el nen coneix a través dels objectes museogràfics.
- VI. Es genera en el nen un esperit crític referent a la societat en què viu, ja que la posa en relació i la compara amb la cultura tradicional i amb els valors que aquesta posseeix.
- VII. En el cas dels museus o col·leccions de materials etnogràfics, el noi que ha col·laborat en la seva formació sent una gran afeció pels objectes i allò que representen.
- VIII. Per mitjà de l'estudi de la cultura popular pròpia, els escolars prenen consciència de la pertinença a un

grup i assumeixen la defensa dels seus valors.

Aquests valors positius que genera en l'escolar l'estudi i el coneixement de la cultura tradicional a l'escola, pot tenir alguns aspectes negatius, que han de ser matisats i aclarits pel mestre. Ens referim sobretot a:

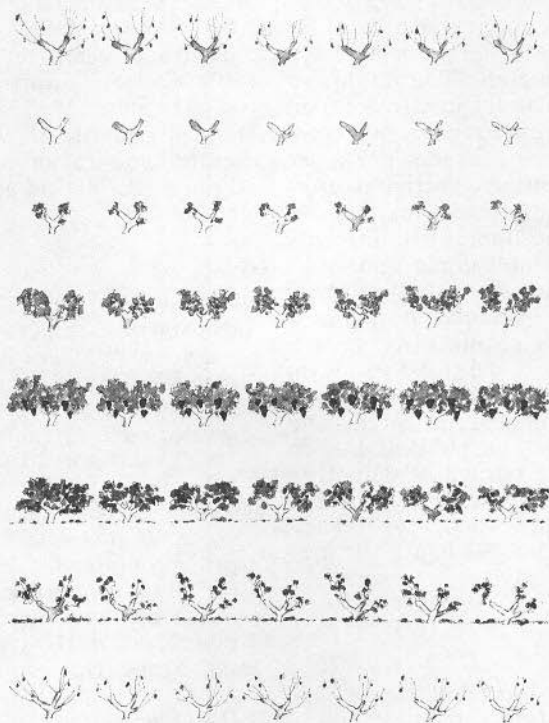
- I. Una sobrevaloració dels aspectes locals i regionals, amb el consegüent menyspreu dels veïns; fenomen que és comú en la tradició popular dels nostres pobles i que obeeix a causes socials, polítiques, econòmiques i de parentiu, però que en el cas de l'escolar no sorgeix d'aquestes causes, ni estan integrades en la vida total del grup.
- II. També es pot produir una idealització del passat local, moltes vegades per desconeixement de la totalitat del procés històric i, en altres casos, en establir una comparació entre la vida actual rural, amb les seves crisis, conflictes personals, regressió i la vida passada, sense emigració ni renyines i amb totes les activitats al complet.
- III. També es pot caure en un esteticisme, en ressaltar exclusivament els aspectes formals estètics de les manifestacions de la cultura tradicional, per exemple: les formes en la terrisseria, els colors en el teixit, etc.
- IV. Si s'explica la cultura popular d'una forma fragmentada es pot caure en defectes com l'anterior o també en l'increment d'aspectes ruralistes que mostren al nen, el passat, el camp i la vida tradicional com «el mite del bon salvatge» o «el Beatus ille». Aquests errors es corregeixen donant una visió total de la vida tradicional, sense incrementar aspectes estètics, ètics, etc., ni aïllar-los del conjunt.
- V. Per últim, hem de dir que el defecte més gran que pugui generar una concepció errònia de la cultura popular és el de la possible utilització del nen per part de sectors del poder, per tal d'aconseguir objectius localistes. Aquests «errors» en els quals es pot caure a través d'una valoració excessiva i equívoca de

la cultura tradicional, han de ser evitats i corregits pels mestres. L'absència d'una formació etnogràfica entre la majoria dels ensenyants s'ha de suplir amb cursos, seminaris, etc. per tal de proporcionar-los una base mínima, amb la qual puguin fonamentar els coneixements dels escolars sobre la cultura popular.

Malgrat les interpretacions laterals que es puguin obtenir de l'aplicació de la cultura popular, creiem que es imprescindible la descripció, estudi i anàlisi de la cultura popular a l'escola.

Fins aquí la relació de les activitats del «nonat» Museu Etnogràfic de la Rioja, relacionades amb la difusió de la cultura popular de la regió, entre els escolars. A partir de les experiències viscudes, hem obtingut unes conclusions que suposem vàlides per a altres centres de divulgació etnogràfica, com també per als estaments escolars.

Ermita de Lomos de Orios (La Rioja), juliol 1982



APLICACIÓ DEL FOLKLORE A L'ACTIVITAT ESCOLAR. UNA APROXIMACIÓ BIBLIOGRÀFICA

per Dolors Comas d'Argemir

Aquesta bibliografia intenta servir d'eina de treball al mestre interessat a aprofitar les possibilitats que el folklore ofereix a l'ensenyament. De la gran quantitat de material existent, se n'ha fet una selecció en favor d'aquelles obres o articles que constitueixen elaboracions pensades per a ser aplicades directament en l'activitat escolar o que, almenys, aporten un material bàsic i fàcilment consultable. Els diferents apartats d'aquesta bibliografia són ordenats pels grans temes tractats. Originàriament hi havia també un apartat dedicat a oferir les fonts de consulta directa, és a dir, les principals obres dels folkloristes catalans, però he decidit no incloure'l i remetre el lector a la bibliografia força completa que J. Colomer ha publicat fa ben poc, la referència de la qual es dona més avall. Destaquem els números monogràfics que les revistes «Guix» (núm. 56) i «Perspectiva Escolar» (núm. 53) han dedicat al tema.

Aspectes generals

- COLOMER, Jaume, *Cultura popular a l'escola. Bibliografia*, «Guix», núm. 56 (1982), pp. 41-42.
- COMAS, M., i COMPANY, M., *Institucions al servei de l'escola*, «Perspectiva Escolar», núm. 51 (1981), pp. 2-6.
- FORTUNY, Camil, *El folklore: una eina per a treballar a l'escola*, «Guix», núm. 56 (1982), pp. 19-23.
- MOYA, Bienve, *El folklore a l'escola?*, «Perspectiva Escolar», núm. 53 (1981), pp. 6-11.
- NICOLAU, Gaspar, *Folklore i educació infantil en la Institució*, «Lluc», núm. 693 (1980), pp. 16-17.
- SOLER I AMIGÓ, Joan, *La cultura popular, font de coneixement per a l'escola*, «Perspectiva Escolar», núm. 53 (1981), pp. 2-5.
- Taula oberta, *Cultura popular a l'escola*, «Guix», núm. 56 (1982), pp. 4-10.
- TORNER, Eduardo M., *El folklore en la escuela*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid 1936.

Música. Dansa i cançó

- Agrupament Escolta Narcís Monturiol, *Instrumentos populares catalans*, «Guix», números 9-10 (1978), pp. 45-52.
- ALBÓ, Núria, i TORRENTS, Josep Maria, *La música com a irradiació didàctico-social en l'etapa pre-escolar*, ICE, Barcelona 1977.
- BALDÓ DE SERRA, Maria, *Conveniència d'anotar els jocs i les cançonetes infantils per a comprendre les criatures i procurar un sistema pedagògic popular*, Comunicacions al I Congrés Excursionista Català, Lleida 1911.
- BOIX, Xesco, *Qui canta els seus mals espanta*, «Perspectiva Escolar», núm. 53 (1981), pp. 27-29.
- Galing-Galong*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1981.
- BONAL, Maria Dolors, *La música a primera etapa*, «Perspectiva Escolar», núm. 20 (1977), pp. 19-29.
- BUSQUÉ I BARCELÓ, Montserrat, *Violet Sant Pere. Cançons populars catalanes per a nens de 2 a 5 anys*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1977.
- BUSQUÉ, M., i MALAGARRIGA, M. T., *La música al parvulari*, «Perspectiva Escolar», núm. 20 (1977), pp. 13-18.

- CAPMANY, Aureli, *Ballets populars de Catalunya. El ball pla*, «Quaderns d'Estudi», any I, núm. 1 (1915), pp. 32-43.
La cançoneta popular de l'infantesa, «Quaderns d'Estudi», any I, vol. II (1916), pp. 387-399.
Ballets populars de Catalunya. L'esquerana, «Quaderns d'Estudi», any I, número IV (1916), pp. 47-59.
La dansa popular a Catalunya aplicada a l'escola. El ballet de Déu, Imp. Henrich i Cia., Barcelona 1917.
Ballet de l'hereu Riera o dels bastons, «Quaderns d'Estudi», any II, vol. II, número 4 (1917), pp. 353-368.
Ballets populars de Catalunya. El ballet de Déu, «Quaderns d'Estudi», any II, vol. II, núm. 2 (1917), pp. 167-181.
Ballets populars de Catalunya. El Patatuf, «Quaderns d'Estudi», any III, vol. II, núm. 3 (1918), pp. 199-215.
Ballets populars de Catalunya. La bolanquera, «Quaderns d'Estudi», vol. XIII, número 46 (1921), pp. 77-93.
Ballets populars de Catalunya. L'espunyolet, «Quaderns d'Estudi», vol. XIV, núm. 52 (1922), pp. 240-254.
El ball popular a Catalunya. El contrapà, Ed. Políglota, Barcelona 1922.
Com es balla la sardana, Salvador Barravia, Barcelona 1922.
- CLOTA, Teresa, *Cantem a l'escola*, Proa, Barcelona 1974.
- CORTÈS, Mariona, *Música. El folklore a l'escola*, «Guix», núm. 32 (1980), pp. 29-32.
A la dansa per la cançó. Aproximació rítmica, musical i tècnica, «Guix», núm. 39 (1981), pp. 41-48.
- CRIVILLÉ, J., i BARGALLÓ, J., *Música tradicional catalana. I. Infants*, Clivis, Barcelona 1981.
Música tradicional catalana. II. Nadal, Clivis, Barcelona 1982.
- CUIXART, Maria, *Cançons I: pre-escolar*, «Guix», estiu 77.
Cançons II, «Guix», núm. 1 (1977), pàgines 23-26.
Cançons III, «Guix», núm. 3 (1978), pp. 19-24.
- Educació musical*, Escola d'Estiu de 1976, Rosa Sensat (exemplar mecanografiat), 1976.
- FIGUERAS, Pilar, *La música a la llar d'infants*, Escola d'Estiu de 1976, Rosa Sensat (exemplar manuscrit), 1976.
La música en la guarderia, Escola d'Estiu de 1976, Rosa Sensat (exemplar manuscrit), 1976.
- Per què l'educació musical a l'escola?*, «Perspectiva Escolar», núm. 20 (1977), pp. 4-7.
- GIMÉNEZ I MORELL, M. T., *Possible didàctica de la música a segona etapa*, «Perspectiva Escolar», núm. 20 (1977), pàgines 30-32.
Música a pre-escolar, «Guix», núm. 17 (1979), pp. 39-42.
- Iniciació a la lectura i l'escriptura al voltant d'una cançó*, «Butlletí Interior dels Seminaris de la DEC», 149 (1979), pàgines centrals.
- LARREULA, Enric, *Representació mímica o teatral al voltant d'una cançó*, «Butlletí Interior dels Seminaris de la DEC», 147 (1979), pàgines centrals.
Com treballar una cançó popular amb nens no-catalanoparlants, «Butlletí Interior dels Seminaris de la DEC», 140, 141 i 142 (1979), pàgines centrals.
- Les nostres cançons. Evocació del Liceu Escolar. Lleida. 1906-1936*, Professorat del Liceu Escolar l'any 1917, Barcelona 1968.
- LLARCH, E., *Com treballar «la cançó»*, «Guix», núm. 5 (1978), pp. 5-10.
- LLONGUERAS, Joan, *Cançons per a infants*, «Quaderns d'Estudi», any I, núm. II (1915), pp. 32-34.
Per la dansa i per l'educació del ritme, «Butlletí de l'Orfeó Català», any XII, núm. 133 (1915), pp. 3-18.
L'educació musical dels infants en l'escola primària, Revista Musical Catalana, Barcelona 1931.
Cançoner popular de Nadal, Foment de Pietat, Barcelona 1931.
El ritmo en la educación y formación general de la infancia, Ed. Labor, Barcelona 1942.
- LLONGUERAS, Joan, i GALÍ, Alexandre, *Pallasín casa sa filla. Melodia popular provençal*, «Quaderns d'Estudi», any I, número II (1915), pp. 35-39.
- ÒDENA, Pepa, *L'educació musical a la llar d'infants*, «Perspectiva Escolar», número 20 (1977), pp. 8-12.
- ÒDENA, Pepa, i FIGUERAS, Pilar, *L'educació musical a la Llar d'Infants*, Ona, Barcelona 1979.
- PASCUAL, Josep, *Cançons i cantarelles de triar*, «Butlletí Interior dels Seminaris de la DEC», 124 (1977), pàgines centrals.
Seminari de folklore a l'Escola Bressol de Rosa Sensat, Folklore a l'Escola Bressol, Dossiers Rosa Sensat, Barcelona 1979.
Folklore a l'Escola Bressol - II, Dossiers Rosa Sensat, Barcelona 1980.

- El Folklore a l'Escola Bressol*, «Perspectiva Escolar», núm. 44 (1980), pp. 42-43.
- SOLER, J., *Camins de la cançó*, Ed. Claret, Barcelona 1975.
- SOLER, J., i OLTRA, M., *Cançons per al poble. D'infants*, Ed. Claret, Barcelona 1975.
- TORNS, X., *Experiència musical a EGB*, «Guix», núm. 5 (1978), pp. 15-18.
- VALERI, M.^a Eulàlia, i LISSON, Assumpció, *Olles, olles de vi blanc*, La Galera, Barcelona 1975.
- VOLTES, M., *Les cançons tradicionals com a centre d'interès a la classe*, «Guix», número 4 (1978), pp. 57-60.
- Les cançons tradicionals com a centre d'interès a la classe*, «Butlletí Interior dels Seminaris de la DEC», 124 (1977), pàgines centrals.
- Festes**
- Ajuntament de Barcelona, *El Carnaval de Barcelona*, 1980.
- La Pasqua*.
- Ajuntament de l'Hospitalet, *Carnestoltes, Sant Jordi, Tots Sants, Nadal*, Ponència d'Ensenyament i Dinàmica Educativa, 1980-1.
- BADENAS, R., *La cremada del dimoni. Una festa popular*, «Guix», núm. 9-10 (1978), pp. 78-82.
- BAIG, Assumpta, *Com vivim a l'escola les festes tradicionals*, «Perspectiva Escolar», núm. 53 (1981), pp. 12-14.
- BALLESTER CASTELLÓ, F., *Els Xiquets de Valls*, «Quaderns d'Estudi», any V, vol. I, núm. 2 (1920), pp. 145-168.
- BOTA, Eulàlia, *La Festa Major del Barri: experiència realitzada a l'escola Icària*, «Perspectiva Escolar», núm. 17 (1977), pp. 28-31.
- COLOMER, Jaume, *Festes populars de Catalunya*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1978.
- Folklore a l'escola*, «Perspectiva Escolar», núm. 38 (1979), pp. 31-35.
- Nadal a l'escola*, Graó, Barcelona 1979, Col. Instruments Guix.
- Festes a l'escola: ús i funcions*, «Guix», núm. 56 (1982), pp. 11-17.
- COLOMER, Jaume, i PUIG, Toni, *Carnestoltes a l'escola i al carrer*, Ajuntament de Barcelona, Àrea de Joventut, Barcelona 1979.
- FÀBREGAS, Xavier, *Cavallers, dracs i dimonis*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1976.
- FAULÍ, J., *Catalunya també és una festa*, Diàfora, Barcelona 1976.
- GONZÁLEZ, J., *Vetllada amb tema. Festa Major*, «Guix», núm. 5 (1978), pp. 29-32.
- GONZÁLEZ, J. M., i MUSSET, M., *Veïllades i Festes. Sant Jordi*, «Guix», núm. 31 (1980), pp. 27-34.
- GUIX, *El Carnestoltes. Una festa col·lectiva*, «Guix», núm. 35 (1980), pp. 19-22.
- MOYA, Bienve, *La «festa». Un possible programa escolar*, «Guix», núm. 9-10 (1978), pp. 63-65.
- MUÑOZ, Jaume, *Festa de la primavera, un barri*, «Perspectiva Escolar», núm. 5 (1975), pp. 33-38.
- PARCERISA, Artur, *Tradicions i festes populars. El seu treball a l'escola*, «Guix», núm. 14 (1978), pp. 37-40.
- Diada de Sant Jordi*, «Guix», núm. 40 (1981), pp. 15-18.
- PRAT, J., i CONTRERAS, Jesús, *Les festes populars*, Dopesa, Barcelona 1979.
- PUIG, Toni, *Sant Joan, la nit de l'exuberància mediterrània*, «Perspectiva Escolar», núm. 46 (1980), pp. 58-59.
- PUIG, Antoni, i COLOMER, Jaume, *Les festes populars i l'infant*, Hogar del Libro, Barcelona 1973 i 1977, 3 vols.
- PUNTAS I CALVERAS, Jordi, *Cultura tradicional i popular a l'escola*, «Guix», núm. 56 (1982), pp. 23-26.
- ROIG, T., i ROS, R., *L'activitat al parvulari*, «Perspectiva Escolar», núm. 34 (1979), pp. 23-29.
- SOLER I AMIGÓ, Joan, *Festes tradicionals de Catalunya*, Martín Casanovas, Barcelona 1978.
- Literatura oral. Contes, llegendes, refranys**
- CANALS, M. A., i VALERI, E., *Els contes populars encara*, «Perspectiva Escolar», número 43 (1980), pp. 14-16.
- CARBÓ, J., *L'home dels nassos*, La Galera, Barcelona 1975.
- CORTEY, M.^a Dolors, *Llegendes de les nostres terres*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1976.
- DURAN, Teresa, *En Contescola o una història que acaba amb la cama enlaire*, «Perspectiva Escolar», núm. 53 (1981), pp. 22-26.
- Equip de Parvulari, Escola Jungfrau, *El conte a l'escola*, «Guix», núm. 5 (1978), pp. 23-28.
- Escola Nausica, *Festa de Tardor. Castanyada*, «Perspectiva Escolar», núm. 57 (1981), pp. 42-43.
- Escoles Nacionals de Sant Josep, Eivissa, *Endevinetes*, Institut d'Estudis Eivissencs, Eivissa 1973.
- GIMENO, Antoni, i ROURA, Amadeu, *Anys*

- i panys (refranys i tradicions del curs de l'any)*, Graó, «Guix», núm. 54, Barcelona 1982.
- Refranys i tradicions d'un mes: juliol*, «Guix», núm. 56 (1982), pp. 35-41.
- Refranys i tradicions d'un mes: agost*, «Guix», núm. 57-58 (1982), pp. 105-110.
- Refranys i tradicions d'un mes: setembre*, «Guix», núm. 57-58 (1982), pp. 111-116.
- PUJOL, M.^a Antònia, i ROIG, Tina, *Recull de poemes per a petits i grans*, Káirós i Rosa Sensat, Barcelona 1978.
- SERRA, M.^a Josep, *L'endevinalla a l'escola. (Treball fet a primer de Bàsica)*, «Butlletí Interior dels Seminaris de la DEC», 162 (1981), pàgina central.
- SOLÉ, Maite, *Festes populars. L'ensenyament del català*, «Guix», núm. 52 (1982), pp. 83-88.
- Festes populars II. L'ensenyament del català*, «Guix», núm. 53 (1982), pp. 45-48.
- VALLS, J., *Contes, contes i més contes*, «Perspectiva Escolar», núm. 39 (1979), pp. 24-48.
- VILA, Núria, *Arri, arri, tatanet, o la petita literatura oral*, «Perspectiva Escolar», núm. 53 (1981), pp. 18-21.
- ### Jocs
- ANTON, Montserrat, *Els jocs de sempre*, Pellissa, Barcelona 1980.
- BALDÓ DE SERRA, Maria, *Conveniència d'anotar els jocs i les cançonetes infantils per a comprendre les criatures i procurar un sistema pedagògic popular*, «Comunicacions al I Congrés Excursionista Català», Lleida 1911.
- CARRERAS, Núria, *Véns a jugar a la plaça?* Dep. d'Educació del Museu d'Història de la Ciutat. Consell Municipal del districte VIII, Ajuntament de Barcelona, 1981.
- DUNYÓ, Fabiola, *Jocs d'atenció*, «Guix», núm. 1 (1977), pp. 47-52.
- Els jocs de carrer o jocs populars*, «Guix», núm. 12 (1978), pp. 31-34.
- FORT I PLAYA, M.^a Teresa, *El joc del poble*, «Perspectiva Escolar», núm. 53 (1981), pp. 15-17.
- FORT, M.^a Teresa, i UDINA, M.^a Josep, *El joc a l'escola*, «Perspectiva Escolar», número 6 (1976), pp. 2-9.
- LLIMONA, O., *Jocs i cançons*, Hyma, Barcelona 1977.
- LOZOYA, B., *El joc en la vida*, «Perspectiva Escolar», núm. 42 (1980), 18-21.
- VALERI, Eulàlia, *Vigència dels jocs tradicionals*, «Perspectiva Escolar», núm. 6 (1976), pp. 19-22.
- VALERI, Eulàlia, i LISSON, Assumpció, *Olles, olles de vi blanc*, La Galera, Barcelona 1975.
- ### El món del treball. Els oficis
- BAIG, A., *Visita al Museu-Molí paperer de Capellades*, «Perspectiva Escolar», núm. 48 (1980), pp. 41-42.
- BEA, T., CERVERA, R., i MESTRES, R., *La verema i el conreu de la vinya*, «Perspectiva Escolar», núm. 23 (1978), pp. 39-45.
- BLASCO PUERTO, Honorio, *La ceràmica popular com a eina didàctica*, «Guix», número 56 (1982), pp. 27-30.
- CANALS, M.^a Antònia, *Estudi pedagògic de la vaga*, «Perspectiva Escolar», núm. 13 (1977), pp. 39-42.
- JANÉ, Albert, *Els oficis que desapareixen*, «Butlletí Interior dels Seminaris de la DEC», núm. 174 (1982), pp. 26-27.
- JUANOLA, Roser, *Cultura oral i cultura material*, «Guix», núm. 56 (1982), pp. 31-34.
- MACIÀ, C., ARENY, M. D., GALVETE, M. A., i ORIACH, M., *Els gremis*, «Butlletí Interior dels Seminaris de la DEC», núm. 174 (1982), pp. 7-12.
- NOVELL, Maria, *Parlem dels gremis*, «Butlletí Interior dels Seminaris de la DEC», núm. 174 (1982), pp. 12-13.
- OSET, V., *Visita a la masia de Can Déu*, «Guix», núm. 2 (1977), pp. 35-38.
- PRATS I CANALS, Llorenç, *Feixes i obradors. Presentació escènica de la cultura tradicional catalana, adreçada als infants*. Dossiers Rosa Sensat, Barcelona 1981.
- PUJOL, J., i NADAL, M., *Treball d'aprofundiment. La vinya*, «Guix», núm. 5 (1978), pp. 33-42.
- ### Aspectes diversos
- Escoles Nacionals de Sant Josep, *Remeis pagesos*, Institut d'Estudis Eivissencs, Eivissa 1974.
- LLOPART, Dolors, *El perquè i el com d'una exposició sobre plantes remeieres*, «Perspectiva Escolar», núm. 48 (1980), pp. 32-35.
- RIFÀ, F., i CORMAND, J. M., *Camina que caminaràs*, Centre Excursionista de Catalunya, Barcelona 1978.
- RUCABADO, R., *L'educació per les imatges populars*, «Quaderns d'Estudi», vol. XI, núm. 41 (1920), pp. 224-238.
- UDINA, M.^a Josep, *El folklore en la preparació de la llengua escrita*, «Perspectiva Escolar», núm. 14 (1977), pp. 18-20.



Diputació de Barcelona

Servei de Parcs Naturals

INFORMACIÓ ALS ENSENYANTS

SESSIONS MONOGRAFiques AL PARC DE LES HEURES

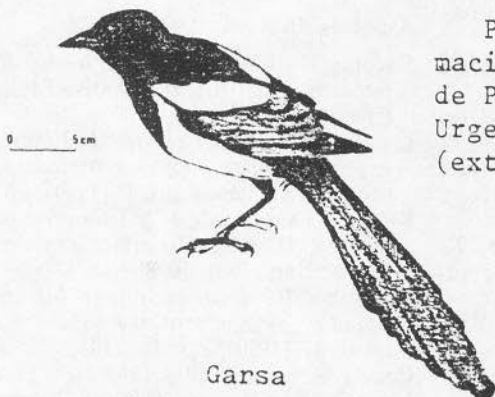
El Servei de Parcs Naturals de la Diputació de Barcelona convida a tots els ensenyants de 2a. etapa d'E.G.B., F.P. i B.U.P. de Ciències Naturals a les sessions monogràfiques per a donar a conèixer la nova activitat pedagògica

"DESCOBRIR A LES HEURES"

Aquestes sessions són gratuïtes i tindran lloc al Parc de Les Heures situat dins el recinte de les Llars Mundet (Vall d'Hebron) tots els dissabtes al matí de 10 a 1, a partir del dia 14 de novembre.

El nombre d'assistents a cada sessió serà limitat.

Per inscripcions i informació adreceu-vos al Servei de Parcs Naturals, carrer Urgell 187, telèfon 3218000 (extensió 290).



Garsa

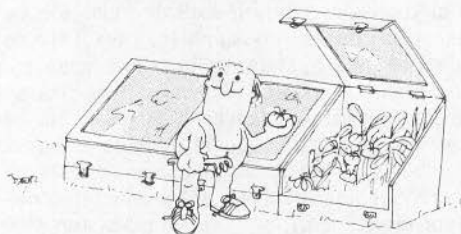
ENERGIA I TECNOLOGIA ALTERNATIVA A L'ESCOLA

Són molts els problemes i les dificultats en què es troben els ensenyants quan no es limiten a fer una transferència de coneixements mestre-alumne de tipus científico-tècnic, sinó que malden per fer que el món entri dins l'escola i l'escola s'obri al món i surti al carrer. Una d'aquestes dificultats sorgeix en el tractament de temes monogràfics —com ara pot ser aquest de l'energia alternativa— que, no essent als programes oficials o essent-hi només en forma indirecta o secundària, interessen en canvi els alumnes i els mestres, ja que permeten d'establir un pont directe entre la realitat exterior i l'aprenentatge que es realitza a l'escola.

No és objectiu d'aquest article explicar els principis físics ni muntatges concrets per aprofitar l'energia del sol, del vent, de l'aigua o de les deixalles orgàniques. En canvi, vol ésser un *motiu de reflexió sobre la gran importància que té tractar aquestes qüestions a l'escola.*

El tema de l'energia i tecnologia alternativa —com indubtablement molts d'altres— ha d'ésser abordat no solament des del seu vessant tècnic, sinó també de l'econòmic i el sòcio-polític per tal d'entendre'l en la seva globalitat.

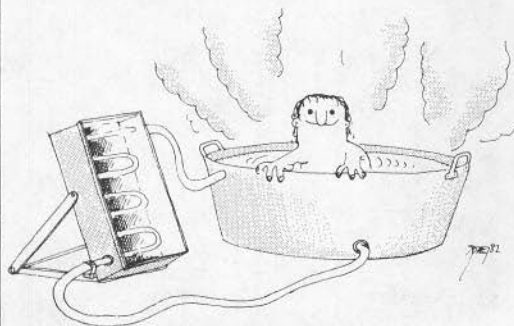
La política energètica és actualment l'element fonamental en l'elecció del model de desenvolupament i del tipus de societat amb la qual ens trobem i amb la qual es trobaran les futures generacions. I, ¿qui ens demana el



nostre parer en la política energètica? ¿Quina diferència hi ha entre les polítiques energètiques de les diferents ideologies que se'ns proposen en l'actual democràcia? L'opinió de tots nosaltres és molt sovint menyspreada. En alguns casos, sota l'excusa de la gran complexitat tècnica dels processos energètics actuals, se'ns diu que sols l'expert en el tema té una opinió vàlida; d'aquesta manera les opcions polítiques ens són disfressades com a tècniques. En d'altres ocasions, se'ns fa creure que la «crisi de l'energia» ens durà a restriccions i a la disminució del nivell de vida, i, per tant, cal buscar la «font miraculosa» que ens proporcioni l'energia necessària per continuar tirant endavant la societat del «progrés»: societat de consumisme, malversació, centralització, control i dependència.

És molt important, doncs, combatre la «desinformació» en aquest tema, ja que tot sovint és utilitzada per imposar uns models energètics determinats i determinants del nostre futur. Per tant, cal que l'ensenyant tingui els coneixements i els mitjans necessaris per tal d'educar «energèticament parlant» els seus alumnes.

El treball a desenvolupar dins l'escola pot ésser dividit en dues parts. La primera, per tractar el problema de la malversació de materials i el consumisme. La segona, per introduir l'aprofitament energètic dels recursos naturals i renovables, com ara el sol, el vent, l'aigua...



**1a. part: Contra el consumisme
i la malversació:
RECICLATGE I REUTILITZACIÓ**

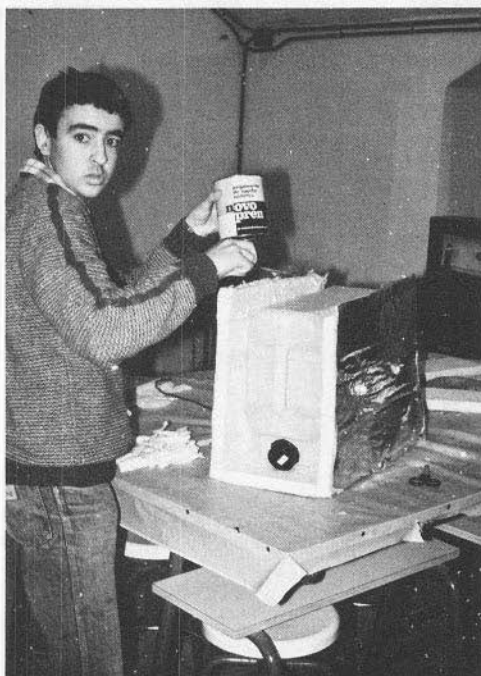
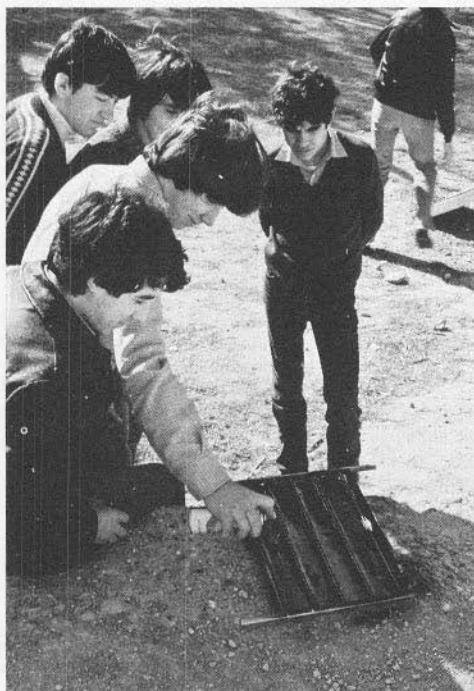
Vivim, mestre i alumne, en una societat que té el «consum» com un estil de vida: són necessàries coses consumides, desgastades, substituïdes i desfetes a un ritme cada cop més gran. La societat de consum és una societat d'«utilitzar i llençar». Deixalla i malbaratament constant. I aquest malbaratament és possible a causa de l'obsolescència dels objectes, per llur «qualitat» (el producte es desgasta ràpidament), per llur «funció» (un altre producte compleix millor una funció) o per «atractius» (el producte es torna antiquat i passat de moda). I a causa d'aquesta obsolescència «provocada» ens trobem amb els grans problemes de l'explotació creixent i no controlada dels recursos naturals, la contaminació a través dels processos d'ús i de producció, i a l'acumulació exponencial de residus i deixalles.

Cal evitar que tot aquest procés s'imposi també a l'escola. L'ensenyant ha d'assentar les bases d'un consum racional; en alguns casos la manca de material que pateixen algunes escoles fa que els mestres és vegin forçats a l'estalvi. Però cal que aquest estalvi s'assumeixi per part del mestre i de l'alumne com un model diferent, nou, d'entendre el procés de la matèria: és més fàcil estalviar energia, que no produir-la. Així, doncs, convé que a l'escola, l'alumne trobi motius per reflexionar sobre:

- El problema estètic, contaminant i d'higiene que representa tot sovint el nostre comportament (tirar papers a terra, embrutar i guixar parets, abandonar deixalles al bosc...).
- La disminució accelerada de matèries primeres no renovables que pateix la humanitat (manca de petroli, de carbó...).
- La malversació que acostumen a fer inconscientment, com ara deixar llums encesos, tirar papers encara aprofitables, malversar l'aigua...
- Que les concepcions consumistes de «nou», «lluent» i «de moda» ens són, generalment, imposades.

És important donar valor a les deixalles i als residus, que a casa i a l'escola s'acumulen periòdicament. En molts casos, materials i estris que en un moment determinat no semblen tenir valor, poden ser reutilitzats pos-





teriorment. El «reciclatge» i la «re-utilització» són un important exercici d'imaginació i de disseny que es pot fer a l'escola.

Hi ha tot un seguit d'activitats, exercicis i experiències concretes fàcilment realitzables, com ara:

- a) Fer càlculs «curiosos», per tal de valorar la magnitud del problema:
 - Calcular la quantitat de deixalles que són produïdes a casa dels alumnes.
 - Calcular la quantitat de deixalles que són produïdes a l'escola.
 - Valorar l'energia elèctrica (enlluminat, motors...) i la tèrmica (aigua calenta, calefacció...) que es consumeix a l'escola i quanta se'n podria estalviar.
 - Calcular el volum de les deixalles produïdes diàriament al poble o a la ciutat on estigui l'escola.
- b) Fer visites fora de l'escola:
 - Visitar un «abocador» (com ara el del Garraf).
 - Visitar mercats de «segona mà» (Els «encants», Sant Antoni...).
- c) Treballar a l'escola:
 - Dissenyar i elaborar «joguines» i d'altres mecanismes a partir de materials «reciclat» i «re-utilitzats». Estimular l'adaptació i utilització de materials obsolets com a elements de desenvolupament d'altres muntatges.
 - Ensenyar tècniques (pre-tecnologia) de fusteria, electricitat, mecànica, lampisteria...

2a. part: **Contra la des-informació: EXPERIMENTACIÓ DIRECTA AMB LES ENERGIES ALTERNATIVES**

L'actual sistema energètic es basa en la utilització de fonts no renovables (carbó, gas, petroli, urani), en la centralització de l'energia (mineria, centrals) i en l'ús de tecnologia forània i controlada per grans multinacionals (centrals nuclears).

Ara bé, ¿existeixen d'altres possibilitats energètiques?; ¿fins a quin punt les anomenades energies alternatives poden ser-nos útils?

És important que l'alumne es plantegi preguntes d'aquest caire. I és important que la resposta la pugui cercar en l'experimentació directa. Podem, per exemple, escalfar aigua tot cremant fusta, o mitjançant un termo-



elèctric; també podem utilitzar el sol. I cal comparar els avantatges i els inconvenients de cada un dels processos anteriors: rendibilitat, grau de dependència, de simplicitat tecnològica, consum de fonts no renovables, etc.

Introduir l'estudi de les tecnologies i energies alternatives a l'escola té un doble atractiu.

Per una banda, la simplicitat dels principis físics en què es basa l'aprofitament dels recursos naturals (sol, vent, aigua...) permet que el mestre no hagi d'especialitzar-se en temes complexos i allunyats dels seus coneixements, ni de fer grans esforços per intro-

duir-s'hi. Així mateix, li és fàcil de relacionar aquests principis amb els continguts de les àrees i assignatures de Física, Química, Ciències Socials i Naturals, Tecnologia, etc., per tal de contribuir a la globalització de l'aprenentatge.

Per altra banda, la senzillesa i manca de sofisticació tècnica dels muntatges que hom pot realitzar per a la captació, acumulació i utilització de les energies solar, hidràulica o del vent, permeten ben sovint portar a terme un aprenentatge basat en l'experimentació directa i la recerca.

És convenient que l'experimentació directa que es realitzi no sigui sols per a quantificar uns fenòmens físics, sinó també, quan sigui possible, per a realitzar aplicacions concretes que puguin tenir un interès més gran per a l'alumne.

En alguns casos, també es poden realitzar instal·lacions amb pretensions més considerables, com és la fabricació i muntatge de captors solars per a l'escalfament de l'aigua, que podrà utilitzar-se directament a l'escola (dutxes, cuina...).

Assenyalem, finalment, que aquests darrers anys, s'han dut a terme, tant a l'Escola d'Estiu «Rosa Sensat» com a diferents cursos de reciclatge de l'ICE, diferents seminaris i cursos que han tractat el tema de les «energies alternatives», on un bon grapat de mestres han pogut experimentar en muntatges concrets l'aprofitament de l'energia del sol, del vent, de l'aigua i d'altres i s'han assabentat que propostes tecnològiques concretes comporten també el projecte d'una societat diferent. Cal fer arribar aquesta reflexió al món del mestre i de l'escola. En un futur que es veu incert, l'educació «energètica» és més important que mai.

Josep Congost i Iglesias



III CONCURS ESCOLAR "EL GAS CANALITZAT"

Una vegada més, CATALANA DE GAS organitza un Concurs escolar. Aquest any la convocatòria és per a la realització d'un cartell, el tema del qual haurà d'ésser: «El gas canalitzat».

PARTICIPACIÓ. Hi podran participar individualment els alumnes de totes les escoles, tant oficials com privades, a partir de 8è d'E.G.B. - B.U.P. - F.P. i d'altres.

PREMIS.

- Alumnes: Es concediran 13 premis per un valor de 300.000 pessetes. A més, tots els participants seran obsequiats amb un record.
- Escoles: Un important obsequi serà atorgat a les escoles els alumnes de les quals hagin aconseguit un dels 3 primers premis.

TIPUS DE TREBALL. Caldrà fer un cartell («poster», mural, auca, història en còmics, etc., etc.) de 70 cm. de llargària per 50 cms. d'alçada, emmarcat com a mínim en llistó de fusta.

TEMA. El gas canalitzat (passat, present i futur; aplicacions del gas; seguretat; transport i distribució; el gas en la lluita contra la contaminació, etc., etc.).

PRESENTACIÓ. Es podrà fer servir qualsevol tipus de material, muntat sobre un suport rigid sense vidre (paper, cartró, fusta, ferro, tela sobre bastidor, etc., etc.).

TÈCNICA. Es podrà emprar qualsevol tècnica (llapis, tinta, colors, aquarel·la, oli, guaix, fotografies, dibuixos, «collage», etc., etc.).

INFORMACIÓ. A l'Exposició Permanent de Catalana de Gas, Avgda. Portal de l'Àngel, es pot trobar àmplia informació sobre tot el que es relaciona amb el gas (passat, present i futur), a través de pel·lícules, àudio-visuals, fotografies i aparells d'utilització. Les escoles poden programar visites col·lectives.



Podeu demanar les Bases
d'aquest Concurs a
catalana de gas

Relacions Públiques
Avgda. Portal de l'Àngel, 22.
Tel. 318 00 00 ext. 308



EXCURSIÓ A MONTSERRAT

I. Localització

Montserrat oriental. Regió compresa entre Santa Cecília, Pla de la Trinitat, Ermita de Sant Joan i Monestir de Montserrat.

II. Itinerari

Si sortim de l'escola amb autocar, ens farem portar fins al monestir romànic de Santa Cecília, on hi ha espai suficient per aparcar i fer la maniobra per a continuar en direcció al monestir de Montserrat, en el cas que hàgim pujat a la muntanya per Monistrol. Un cop visitada Santa Cecília, continuarem amb l'autocar en direcció a l'estació inferior del funicular aeri de Sant Jeroni on es podrà efectuar la baixada dels nois sense cap perill. Un cop tots a terra, direm al xofer que ens esperi al monestir de Montserrat a l'hora que ens sembli oportuna. Nosaltres reculem a peu, uns cent metres aproximadament, en direcció a Santa Cecília per la cuneta de la nostra esquerra. Recorreguda aquesta distància i a uns nou-cents metres de l'indicador del km. 6/BP, que veurem davant nostre, trobarem una rampa de maons i ciment amb la indicació a una roca, en vermell i mig esborrada, del començament del camí que du al monestir de Montserrat.

Pujada la rampa, a l'esquerra veurem uns barracots d'obra i a la dreta, el començament del camí, gairebé un corriol, que hem de recórrer, indicat de tant en tant per senyals formats per dues franges horitzontals, paral·leles, l'una blanca i l'altra vermella. El corriol s'enfila serpejant cap el SO. Al cap de cinc minuts, trobarem, a la dreta, un cartell amb les indicacions GR. 7-2 que assenyala el camí que mena a Can Massana. Nosaltres continuarem per l'esquerra. Al cap de cinc minuts més, ens trobarem de nou una cruïlla amb un camí ascendent que deixarem a la nostra dreta. A l'esquerra, un senyal dels colors abans esmentats, pintat al tronc d'una alzi-

na, ens confirmarà que anem bé. Baixem durant uns tres minuts, passem una torrentera i tornem a pujar. Gairebé arran del camí i a la dreta, tindrem la paret que forma una gran cinglera que s'enfila molt per damunt nostre mentre que per l'esquerra, s'obre el precipici, del fons del qual ens arriba, somort, el bronzir dels cotxes que circulen per la carretera. Seguint endavant, veurem unes baumes obertes a la roca i després un nou cartell amb la indicació: Trinitat G.R. 7-2, lloc on acabarà, quan hi arribem, la primera etapa de la nostra excursió.

Quan farà aproximadament mitja hora que caminem, deixarem a la dreta la canal dels Avellaners i, al cap de cinc minuts de pujada, veurem davant nostre, com un merlet de la magnífica cinglera, el monòlit anomenat Cavall Bernat i, vers la direcció d'on venim i girant la mirada d'esquerra a dreta, veurem successivament, l'estació superior de l'Aeri de Sant Jeroni, el Pirineu al fons i a l'est la serralada de Sant Llorenç, de perfil des del Montcau a la Mola.

Als tres quarts d'hora de caminar, en un lloc pedregós i ombrívol, veurem el senyal, en pintura groga, indicador de la canal del Cavall Bernat que també deixarem a la nostra dreta.

Seguidament, ve una zona assolellada i el corriol baixa vers el SE per tornar a endinsar-nos en l'espessor ombrívola del bosc i sortir novament, al cap de deu minuts, a la roca pelada on es forma una gran balconada des de la qual gaudirem d'un magnífic panorama tant dels paratges que acabem de recórrer com del Pirineu i de les muntanyes i planures veïnes. Des d'aquest indret i després d'uns vuit minuts més de marxa, trobarem, primer la canal Plena que s'enfila per la dreta i després la Canal del Pou del Gat que davalla per l'esquerra. Cap de les dues canals està indicada sobre el terreny però podrem identificar-les perfectament mitjançant el mapa que acompanya el text recomanat a l'apartat de bibliografia i que du per títol:

Camins i canals de Montserrat. Novament, al cap d'uns quatre minuts, el camí passa per una roca que per la seva grandària pot ser perdedora. Nosaltres, però, hem de seguir en la direcció SSE i, travessada la roca, tornarem a veure, aquest cop a terra, el senyal que ens ha vingut guiant al llarg de tot l'itinerari.

Finalment, al cap d'una hora i mitja de marxa, travessem les desferres d'una filferrada i ens trobem al Pla de la Trinitat, espai ample i assolellat que ens ofereix el lloc apropiat per a fer-hi la primera parada important, descansar i esmorzar bo i gaudint d'una magnífica perspectiva sobre Manresa i el Pirineu al N, Sant Llorenç i el Montseny a l'ENE, Terrassa a l'E i al SE la comarca del Baix Llobregat. Al mateix temps, se'ns mostra amb abundor una de les característiques més notables de la singular modelació dels conglomerats de Montserrat que són els monòlits de formes capricioses i noms pintorescs com els Flautats, el Pebrot, la Carota, la Trumfa, etc. i que podrem localitzar i identificar amb l'ajut del mapa i guia abans esmentats.

Quan deixem el Pla de la Trinitat, marxarem pel mateix camí que ens hi ha portat. Davant nostre, al S, veurem l'estació superior del funicular de Sant Joan. Al cap de cinc minuts, trobarem un senyal dels que ens han anat guiant des del començament i als quinze minuts, un senyal més al marc d'obra de les runes d'una porta que donava accés a aquest indret voltat per una filferrada de la qual només queden les romanalles. El camí passa pel llinard de la porta.

Als quinze minuts de camí, si ens desviem una mica, trobarem un mirador amb la protecció d'una barana de ferro que ens permet gaudir d'una vertiginosa perspectiva sobre el monestir de Montserrat.

Finalment, als vint minuts d'haver sortit del Pla de la Trinitat, arribarem prop del Pas dels Francesos, al mateix lloc on hi ha pintat a la roca l'indicador per anar a Sant Benet i on es troba el camí que va del monestir a Sant Jeroni per la Vall Mala. En aquest punt, tenim dues opcions, o bé tornar a l'esquerra i arribar al monestir en vint-i-cinc minuts per l'anomenada Escala dels Pobres o bé pujar a Sant Joan, per la qual cosa tombarem a la dreta on a poca distància hi ha una bifurcació. Agafarem el camí que davalla per l'esquerra fins al fons de la Vall Mala per a tornar a pujar i arribar en vint-i-cinc minuts a

l'estació superior del funicular de Sant Joan, al Pla de les Taràntules, des d'on podrem anar en deu minuts a l'ermita de Sant Joan i al mirador de Santa Magdalena. Per anar al monestir, ens caldrà recular fins el Pla de les Taràntules i baixar pel camí que hi va des de Sant Miquel.

Des del Pas dels Francesos, tots els camins són amples, ben tinguts, molt transitats i amb indicacions clares que fan supèrflua tota descripció detallada.

III. Preparació de la sortida amb els nois

Situarem en un mapa la muntanya de Montserrat i la relacionarem amb les depressions i muntanyes que l'envolten. Ens fixarem en les poblacions més importants dels seus voltants i en el curs dels rius Llobregat i Anoia. També notarem, amb l'ajut d'un mapa topogràfic, el sobtat desnivell de la muntanya en relació al territori immediat i, a l'ensem, ens fixarem en la seva orientació i en les comarques a què pertany.

Estudiarem la formació de les roques sedimentàries, especialment els conglomerats i la formació dels dipòsits de pudingues que, durant l'eocè, s'anaren acumulant a expenses de l'antic massís catalano-balear, a les vores d'allò que ara és la Depressió Central.

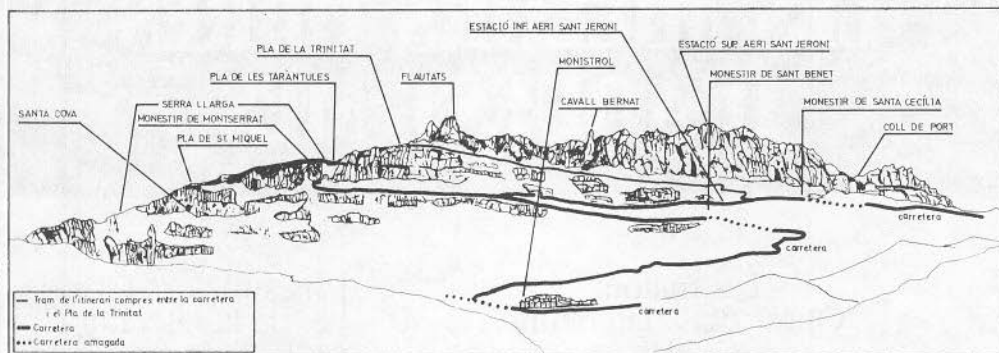
Observarem sobre el mapa, les diverses cotes per les quals passarà el nostre itinerari, l'orientació d'aquest i la situació de la muntanya en relació a la costa per tal de comprendre les circumstàncies climàtiques que influeixen en la vegetació que veurem durant l'excursió.

Llegirem unes quantes llegendes de les moltes que hi ha sobre Montserrat, els seus accidents i llocs més importants i aprofitarem l'avinentesa per a recuperar una colla de paraules, que ignoren especialment els nens de ciutat, com bauma, corriol, dreuera, fressar, espadat, cinglera, etc. i les utilitzarem durant l'excursió.

Objectius específics

Per a l'observació i estudi de la regió de Montserrat que visitarem, dividirem el nostre recorregut en quatre trams.

En el primer visitarem el monestir romànic de Santa Cecília erigit el 945 i restaurat el



1862. Ens fixarem especialment en les tres naus desiguals, les arcuacions lombardes i els ferros forjats de la porta i finestres.

El segon tram serà el corriol que de l'estació inferior de l'aeri de Sant Jeroni ens du a Trinitats, al llarg del qual ens dedicarem a recollir mostres de la vegetació dels indrets humits i ombrívols i dels llocs assolellats, bo i notant el trencament radical que hi ha entre les característiques de la flora d'aquests llocs cada cop que la morfologia de la muntanya ens fa passar sobtadament de l'un a l'altre. També recollirem mostres de roques.

El tercer tram serà el Pla de la Trinitat, on podrem constatar la situació de Montserrat en relació a la part septentrional de la Serralada Pre-litoral, la Depressió Central, els Pirineus, la vall del Llobregat, la Depressió Pre-litoral i la Serralada Costanera.

Si tenim la sort d'encertar un dia de bona visibilitat, amb l'ajut d'uns prismàtics i un bon mapa de Catalunya estès a terra i que orientarem per mitjà d'una brúixola, podrem veure en la realitat la muntanya de Montserrat dins del context geogràfic de la meitat septentrional de Catalunya.

Pel que fa al darrer tram, el Pla de les Taràntules i l'ermita de Sant Joan, farem el mateix que hem fet en el tercer, però aquest cop situarem la muntanya en el context de la Catalunya del sud del Llobregat de la qual el mateix Montserrat forma part.

El treball posterior a la sortida

Ens ocuparem de classificar, dessecar i premsar les plantes recollides per tal que els nois formin el seu propi herbari.

Dibuixarem, d'acord amb les corbes de nivell d'un bon mapa de Montserrat, el nostre

itinerari per la muntanya de manera que quedi clara la successió de pujades i baixades i els desnivells salvats.

Anirem al Museu de Geologia (Museu Martorell), on els nois miraran el mapa en relleu de Montserrat, es fixaran en els indrets per on han passat, contrastaran el dibuix que hauran fet de l'itinerari i tractaran d'identificar tot allò que hagin vist i recordin de l'orografia montserratina.

També fóra interessant que comparessin les roques recollides per ells amb els conglomerats que s'exhibeixen a una vitrina del mateix museu.

Christian Kirchner

Bibliografia

- Gran Enciclopèdia Catalana.*
 MASCLANS, F., *Guia per a conèixer els arbres.*
 MASCLANS, F., *Guia per a conèixer els arbusts i lianes.*
Mapa de Montserrat, Ed. Alpina.
- Publicacions de l'Abadia de Montserrat:
 (Llibres de motxilla)
- NUET I BADIA, Josep, i PANAREDA, Josep M.^a, *Vegetació de Montserrat.*
 HÍJAR I PONS, Robert, *Els arbres del nostre paísatge.*
 GALLEMÍ I PAULET, Jaume, *Geologia pas a pas.*

(Col·lecció Cavall Bernat)

RIBERA I MARINÉ, Ramon, *Camins i canals de Montserrat.*
 BARBERÀ, Josep, *Montserrat pam a pam.*

ANTÚNEZ, Santiago i LÓPEZ, Emilio, *Llegendes de Montserrat.* Edició catalana. Central Gràfica. Badalona.

LES MILLORS OBRES D'AQUEST MES

Les millors Obres de la Literatura Catalana



Nº 90

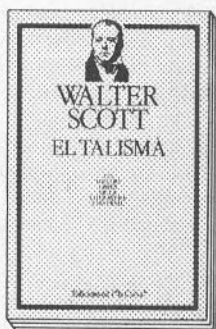
Tragicomèdia d'Amor, Firmesa i Porfú, de F. Fontanella (1622-1700), *Lucrecia i Rosaura o el més constant amor,* de J. Ramis i Ramis (1746-1819) —obres incloses en aquest volum— representen a casa nostra dos moments singulars de la història de la literatura europea: el barroc i el neoclàssisme.



Nº 91

L'obra lírica completa de quatre poetes que visqueren entre els segles XIV i XV: el valencià Gilabert de Pròixita, el vigatà Andreu Febrer, el barceloní Melcior de Gualbes i el també valencià Jordi de Sant Jordi, representants d'un moment decisiu de l'evolució de la poesia catalana.

Les millors Obres de la Literatura Universal



Nº 19

Aquesta novel·la, que reflecteix amb un esperit vigorós, viu i ple d'humanitat el món feudal de les croades, és una de les obres més representatives de Sir Walter Scott (1771-1833), el narrador romàntic escocès creador de la novel·la històrica.

SUBSCRIVIU-VOS-HI! Retalleu aquesta butlleta, ompliu-la amb les vostres dades i porteu-la a la vostra llibreria o trameteu-la a **Edicions 62, Provença, 278, Barcelona-8.**

**DE VENDA
A TOTES
LES LLIBRERIES**

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

Vull subscriure'm a «Les Millors Obres de la Literatura Catalana» i a «Les Millors Obres de la Literatura Universal», conjuntament.

Vull subscriure'm només a «Les Millors Obres de la Literatura Catalana».

Quota mensual de 800 pessetes. Primer rebut de 5.000 pessetes i quota trimestral de 2.200 pessetes. Quota trimestral de 1.600 pessetes.

Vull subscriure'm a «Les Millors Obres de la Literatura Universal», solament.

Quota trimestral de 1.000 pessetes.

Atendré el pagament de la modalitat elegida

Signatura _____

en la llibreta n.º _____ de l'oficina

n.º _____ de la

Caixa de Pensions "la Caixa".

Les Col·leccions que no vam poder llegir a l'Escola

"la Caixa" i Edicions 62

LA DETECCIÓ PRECOÇ A L'ESCOLA BRESSOL

L'evolució dintre del camp de l'educació especial ha portat a concloure la necessitat d'iniciar al més aviat possible el tracte educatiu adequat dels infants amb una deficiència psíquica, sensorial o motora a fi d'aconseguir el màxim desenvolupament de les seves capacitats.

Però perquè aquesta precocitat en el tractament sigui possible, cal que prèviament s'hagi produït un procés de detecció i diagnòstic d'aquesta situació. Es tracta, doncs, d'un procés esglaonat en el qual un pas permet el següent: detecció → diagnòstic → procés educatiu - reeducatiu.

Què és la detecció?

La detecció consisteix en la captació de manifestacions comportamentals, de conductes que sobtin pel que tenen de desacostumat, de sorprenent, de poc ajustat a tot allò que s'inclou dintre del camp de la normalitat. Comprèn tots els aspectes del desenvolupament i ha de tenir en compte el procés evolutiu del nen. És en definitiva, la descoberta i posterior recollida de símptomes d'alarma que puguin indicar l'existència d'una possible anomalia o deficiència.

Interpretar aquests símptomes, arribar a la causa que els provoca correspondrà al pas següent, és a dir, al diagnòstic.

A qui correspon fer la detecció?

La tasca i conseqüent responsabilitat de la detecció i diagnòstic precoç ha de correspondre als organismes públics competents que són els únics que poden assumir-la d'una manera sistemàtica i adreçada a tota la població per mitjà d'una planificació adequada en la qual hi cap la col·laboració dels neonatòlegs, pediatres, pares i educadors de les escoles bressol...

Ara bé, com que avui per avui aquesta tasca no és duta a terme d'una manera exhaus-

tiva, moltes vegades la iniciativa i primers passos de la detecció queda en mans dels pares i/o dels educadors de les escoles bressol.

Així ens trobem que a la pràctica aquesta funció de detecció es ve ja fent a moltes escoles bressol gràcies, quasi sempre, al sobre-esforç dels educadors, que es veuen mancats de l'ajuda necessària per portar-la a terme d'una manera més segura i eficaç.

Es podria dir que a més a més de les funcions que ja li són reconegudes a aquesta institució —l'escola bressol— i que són de tipus social, pedagògic i sanitari, cal afegir-hi aquest nou aspecte que va a cavall de les dues darreres: la sanitària i la pedagògica.

El primer nivell de detecció a l'escola bressol

Dintre de la tasca de detecció es poden distingir dos nivells: un primer nivell més general i un segon nivell més específic. Aquesta divisió, que no deixa de ser una mica inexacta, intenta reflectir la realitat del procés en què ens trobem la majoria de les vegades els educadors de les escoles bressol davant d'un nen amb dificultats. (Cosa ben diferent seria si estiguessin creats els canals de col·laboració amb assessors o especialistes dintre d'una xarxa ja prevista.)

El primer nivell correspon a la descoberta del que es podrien anomenar els grans símptomes. En el cas de la sordesa, que és l'àmbit de la patologia d'on neixen aquestes reflexions, correspondria per exemple:

- a) El nen que mai o a vegades no reacciona als sorolls, a la veu o la música.
- b) El nen que presenta anomalies en la veu o el llenguatge. Segons les edats: pobresa o inexistència de jocs amb la veu, retard en l'entrada al llenguatge verbal, etc.
- c) Aquell nen que moltes vegades ens sembla que està desconnectat del seu entorn, que tendeix a aïllar-se, etc.

Cal dir, però, que tot i que pugui semblar que la identificació dels símptomes ha de ser

una tasca senzilla, no és gens així, ja que aquests apareixen en la realitat d'una manera confusa. En uns casos, succeeix que la claredat d'un símptoma queda emmascarada per la mateixa conducta del nen; en relació a la primera característica esmentada (nen que no reacciona als sorolls) pot passar que la conducta evident sigui de resposta, però que tingui la seva motivació en la direcció de la mirada dels altres nens, en l'ombra que fa la persona que està provocant el soroll, etc. També passa que un mateix símptoma pot fer pensar alhora en dues patologies ben diferents; per exemple, la tercera característica pot orientar tant a una sordesa com cap a un problema d'ordre afectiu o psicològic. És per això que no es poden considerar els símptomes d'una manera aïllada, sinó que cal una visió global i continuada de la conducta del nen.

Situats concretament en el marc de l'escola bressol, cal preguntar-se quins elements són necessaris perquè aquest important primer nivell de la detecció sigui possible. A partir de la nostra experiència concreta, constatem com a fet significatiu que no és imprescindible per part dels educadors el coneixement previ dels símptomes de cada una de les possibles patologies, sinó que el que realment es fa necessari és:

- El coneixement del nen d'aquestes edats: la seva evolució, o dit d'altra manera, la professionalització i adequada qualificació dels educadors pel que fa a la psico-pedagogia de l'etapa.
- Una relació individualitzada i personal amb cada un dels nens, que queda emmarcada dintre de la dinàmica pròpia del grup al qual es pertany.
- L'observació com a eina prioritària de treball, entesa com a constant entrada d'informació que enriqueix, qüestiona i dóna les pautes d'actuació.
- Unes condicions de treball que facin viable la qualitat de la feina. Això fa referència a nombre de nens per grup, condicions d'espai, nombre d'hores d'estada a l'escola, etc.

Ben segur que tap d'aquestes característiques es pot considerar un afegit o una càrrega ni per a l'educador ni per a l'escola bressol. Són trets bàsics i essencials del seu funcionament.

La funció de detecció, i posteriorment la d'integració, no han d'ésser possibles només

en condicions de treball fora del que es consideri adequat per al conjunt dels nens; altrament estariem aixecant castells en l'aire.

Arran d'aquesta qüestió és important assenyalar que la tasca que cal fer amb els nens amb diferències, tant en el seu procés de detecció com en el d'integració, no es basa en una actuació bàsicament diferenciada tot i que s'hagin d'incloure uns elements específics segons cada cas. El que succeeix és que posa en evidència, des d'una altra perspectiva, i potser d'una manera més palpable, unes necessitats pedagògiques i institucionals comunes a tots els nens.

El segon nivell de detecció a l'escola bressol

Quan es dóna un dubte seriós referent a una àrea del desenvolupament d'un nen, es fa convenient continuar avançant en l'observació i recollida de dades per poder o bé descartar-ho o bé perfilar el dubte i la diferència observada. D'aquesta manera s'entra en una fase que es pot anomenar el segon nivell de la detecció.

Ara es tracta d'una observació més dirigida i pautaada, amb uns objectius precisos que fan referència a un seguit de símptomes que s'ajusten a una o diverses patologies i que vistos globalment poden ser significatius.

En aquest nivell es fa ja necessari per a l'educador la col·laboració amb algun especialista a fi que li sigui facilitada una informació adequada per poder entendre la problemàtica que pretén observar, per rebre unes pautes més sistematitzades, i a vegades compartir els dubtes i les observacions a la mateixa escola.

Plasmar el llistat de símptomes d'alarma a tenir en compte per l'educador en el cas de les sordeses, que, com s'ha dit, és l'àmbit de la patologia d'on sorgeixen aquestes reflexions, seria exhaustiu. Només volem assenyalar que inclou tres tipus d'elements:

- Perfilar els grans símptomes als quals es feia referència en parlar del primer nivell de detecció. Partint dels elements que el medi ens ofereix, es tractaria de sistematitzar-los i, a vegades, manipular-los per obtenir unes determinades respostes. Per exemple: classificació de sorolls ambientals (cops de porta, soroll de peces de construcció de fusta, plors, el picar dels coberts en els plats, etc.); matisar quan

sorgeixen problemes comportamentals per veure si poden tenir relació amb el dèficit encara no acollit (problemes en la comprensió, etc.).

- b) Una inclusió de materials senzills però susceptibles d'enriquir la informació que es busca. Per exemple: elements sonors (ninots, esquellots, instruments musicals, etcètera), havent mesurat prèviament la seva banda freqüencial i la seva intensitat segons la distància que es trobin respecte al nen.
- c) Un actuar com si realment es tractés de la patologia que intuïm per veure si es dona una evolució de les conductes. Per exemple: ajudar-se de gestos en la comunicació, adreçar-se especialment a la cara del nen, etc.

El conjunt de les dades obtingudes per una actuació d'aquest tipus i de les facilitades pels pares, que en aquest aspecte com en qualsevol d'altre de la vida del nen tenen un paper primordial i insubstituïble, marquen el punt final de la tasca de detecció.

Un procés de detecció rigorós pot servir, en els casos en què s'hagi descartat el dubte, per evitar l'entrada «en blanc» en el següent procés de diagnòstic que quasi inevitablement és molest per al nen i angoixant per als seus pares i, la gran majoria de vegades, per facilitar un diagnòstic al més precís i precoç possible.

Isabel Ferrer,
de l'equip d'ARANS

ESCOLA CATALANA

LLIBRES APROVATS PER A LA UTILITZACIÓ A LES ESCOLES, PER LA GENERALITAT I PEL MINISTERI D'EDUCACIÓ

LECTURA

Lletres (5-7 anys). Ymbert

CICLE INICIAL:

1er. **Beceroles.** Garriga.

2on. **Estels.** Garriga.

Col·lecció GRAÓ. Creus/Ripoll.

1er. **Pa amb xocolata - Llibre de lectura.**

15 contes (complement del llibre).

Larreula.

Comprensió lectora. Ripoll/Vilà

CICLE MITJÀ:

Quatre sota un pi. Mathieu.

Les finestres del món. Dalmau.

Històries del meu país. Bagué.

Plats i olles. Masip.

Història de Catalunya. Tria d'episodis.

Rovira i Virgili

CICLE SUPERIOR:

Selecta de lectures. Martorell:

1. **Les plantes, els animals, els elements.**

2. **La mar, la plana, la muntanya.**

3. **Els pobles, les ciutats, els homes.**

Les faldilles de l'avia.

Barceló/Obiols/Terrades/Vidal.

El món per un forat.

A. Camps/M. Camps/Ventura.

EXPRESSIONI PLÀSTICA

CICLE INICIAL:

Col·lecció GRAÓ. Balaguer/Collado

1er. **Pa amb xocolata. Quadern**

de treball. 1

Llibre de didàctica

2on. **Serpentina. Quadern de treball. 2.**



EDITORIAL TEIDE, S. A.

Viladomat, 291 - Barcelona-29

LA PERCEPCIÓ DEL NEN DE TRES A SET ANYS*

Evolució de la percepció del nen

La percepció no és una activitat innata, ja estructurada, amb la qual naixem, sinó que es forma, en un procés actiu i complex, al llarg de la vida de l'individu, igual que els altres processos psíquics. Tots els psicòlegs que entenen la percepció com un procés dinàmic de confrontació dels trets de l'objecte que es percep amb els de la imatge mental o model que nosaltres posseïm d'aquest objecte (formada, aquesta imatge, com a resultat de la nostra experiència anterior, o sigui, del nostre trobament amb aquest objecte) opinen que la percepció de l'objecte té lloc ja en una edat molt primerenca, aproximadament entre l'any i mig i els dos anys. És evident que abans d'aquesta edat el nen també percep els «objectes», però els mecanismes de la percepció, els mecanismes per percebre són molt pobres, ja que el nen disposa d'una experiència limitada i un nombre escàs de coneixements. Per tant, no és una qüestió de mera cronologia, sinó de pràctica activa del nen (manipulació, exploració i experimentació directa) amb els objectes més variats, la qual està lligada al desenvolupament del llenguatge, que és el que li permet fer les abstraccions i generalitzacions necessàries per a referir allò que percep a la categoria verbal corresponent.

Les investigacions han demostrat (i nosaltres ho comprovem a la nostra pràctica diària) que els nens, al final del segon any, ja saben distingir en una làmina aquells objectes i personatges que els són coneguts, com també les accions que aquests realitzen. Són capaços de relacionar allò que veuen a la làmina amb allò que perceben en l'ambient. Capten també l'expressió afectivo-emocional dels personatges, sobre la qual fan els seus «comentaris».

És molt característic dels nens petits que es guien en la seva percepció per aspectes de significat afectiu i destaquen en els objectes o circumstàncies aquells trets que, no

essent essencials, tenen per a ells una importància especial. No obstant això, en l'edat pre-escolar, malgrat la influència del factor emocional, la percepció del nen va esdevenint cada vegada més objectiva, més real, més relacionada amb el seu interès per conèixer les coses.

Per manca d'experiència el nen d'aquesta etapa evolutiva amb freqüència no distingeix encara les particularitats essencials i principals dels objectes, de les secundàries.

Aquesta capacitat es desenvolupa a mesura que el nen actua amb els objectes en els seus jocs i en les diverses activitats. Cada activitat planteja al nen una tasca específica i aquest, després de molts intents (proves i errors), aconsegueix resoldre problemes tals com, per exemple, situar diverses peces de construcció l'una sobre l'altra, introduir diversos receptacles de grandària diferent l'un dins de l'altre, pintar un objecte dibuixat sense sortir-se dels límits del seu contorn, muntar un puzzle, posar al damunt de la seva taula un objecte al seu costat dret i un altre a l'esquerre atenent-se a una indicació verbal, etc.

Per senzilles que ens semblin aquestes tasques, no ho són tant per al nen si les hi plantejem en el moment precís de la seva evolució. Però no és això el que ens interessa destacar, sinó com el nen interioritza els procediments de la seva actuació externa amb els objectes i va formant esquemes mentals: de posicions i relacions en el cas de la construcció de les torres, d'inclusió quan introdueix successivament un objecte més petit en un altre de més gran, de coordinació dels moviments de la mà i l'ull quan s'ha de cenyir amb precisió a una línia determinada per tal d'acolorir una imatge, d'organització espacial quan fa el puzzle, de lateralitat quan situa els objectes en distinta posició partint

* Vegeu l'article *Nivells de percepció visual en nens de 3 a 7 anys d'edat*, a «Perspectiva Escolar», núm. 65 (maig 1982), pp. 56-60.

de l'eix medial del seu cos —esquemes que després transfereix a altres situacions noves.

i un nombre més gran d'esquemes motors elaborarà en relació amb el seu procedir actiu.

Paper del moviment en la percepció

No ens podem estendre en l'explicació detallada de com es va conformant el model intern o representació mental de l'objecte, però com a mínim cal assenyalar el gran paper que hi tenen els components motors: moviment dels ulls que observen (escruten) l'objecte, moviments de les mans que el palpen, moviments de les cordes vocals que disposen l'òrgan segons que siguin les característiques dels sons, etc.

Està demostrat que quan s'introdueixen en la percepció unes altres modalitats de sensibilitat com la tàctil i la cinestèsica, això contribueix a un reflex millor de l'objecte, ja que a més de la imatge visual es formen també la imatge tàctil i la motora. D'aquí la importància que té que el nen pugui no només manipular l'objecte sinó també fer una exploració ordenada del seu contorn i del seu volum, aspectes que s'aconsegueixen quan aquest palpa, ja que per mitjà del tacte es forma la imatge del volum o tridimensionalitat de l'objecte, i quan ressegueix el contorn de l'objecte amb els dits, la imatge plana, molt semblant a la seva imatge gràfica.

En la pràctica pedagògica hem comprovat com, si el nen repassa amb el dit índex una lletra dibuixada i després la dibuixa en l'aire (primer amb els ulls oberts i després amb els ulls tancats), això li facilita extraordinàriament el seu traçat gràfic sobre el full de paper i, lògicament, la percepció inequívoca d'aquesta en la lectura.

És interessant constatar com després d'introduir els moviments de contorneig dels objectes concrets, el nen era ja més capaç d'establir la similitud i la diferència de la forma d'aquests amb les figures geomètriques. L'anàlisi motora contribueix en gran manera a la realització de l'anàlisi visual de l'objecte.

Els esquemes motors que es formen com a resultat de l'actuació directa amb els objectes i la seva posterior interiorització vénen a reforçar i enriquir la imatge visual que es té d'aquest objecte. Com més variada sigui l'activitat motora del nen en el procés d'exploració i observació d'objectes, millor reflectirà les relacions existents entre ells

Caràcter selectiu de la percepció

El caràcter selectiu de la percepció radica en l'accentuació preferent d'uns objectes o d'algunes particularitats o indicis seus en comparació amb altres.

La selectivitat més o menys permanent de la percepció es forma com a resultat de l'activitat preferent o predominant que es duu a terme durant un temps prolongat (poden ser anys de professió, per exemple, o de «hobbies»). Per això poden existir diferències notables en la percepció d'un objecte o les seves propietats per persones que es dediquen a activitats diferents. L'actitud emocional del subjecte cap a allò que es percep, així com l'exercici influeixen molt sobre la selectivitat de la percepció. És ben conegut, per exemple, el cas de les persones que es dediquen a teyir teles (treballen amb el color) i que atenyen una discriminació de fins 50 matisos del negre.

Creiem que la selectivitat de la percepció es veu reflectida també en el predomini d'imatges cinètiques que s'observa en la percepció dels nens en comparació amb les nenes, predomini que s'accentua en els preescolars més grans. Aquest fenomen (assenyalat en el nostre article anterior) es pot explicar a partir de la pràctica quotidiana, en la qual ens trobem que els adults continuen marcant la diferenciació dels papers masculins i femenins per mitjà dels jocs i joguines, ocupacions diverses i actituds «educatives». Als nens, se'ls orienta cap a jocs i joguines de mobilitat més gran, mentre que a les nenes, se les encarrila cap a jocs més sedentaris. Només cal observar quina és l'elecció que fan els adults a l'hora de regalar un objecte a un nen o a una nena; les fórmules són clares: si es tracta d'una nena, serà una nina; si és un nen, un cotxe o un tricicle. I és així com els nens desenvolupen esquemes de percepció diferents dels de les nenes, ja que el component cinètic és molt més gran a causa precisament de la seva més gran experiència d'actuació amb objectes i joguines mòbils.

Al nostre entendre aquesta és l'única explicació possible d'aquesta diferència en la



percepció dels nens i de les nenes.

El predomini del component cromàtic en la percepció de les nenes per respecte als nens tendria per nosaltres la mateixa explicació pedagògica que el cas anterior, és a dir, un exercici més gran amb la percepció d'objectes i d'imatges en les quals els adults destacaven amb èmfasi el seu color.

Persistència de la percepció

En els nens més petits d'aquesta etapa (3-4 anys) que tenen menys experiència d'actuació amb els objectes que els seus companys més grans, els esquemes perceptius són més pobres, més limitats en quantitat i, sobretot, menys dinàmics, cosa que influeix extraordinàriament en aquest moment de confrontació dels trets de l'objecte que es percep amb la imatge-model (representació mental) que en tenen (encara que en molts casos, millor dit, no tenen). Hi ha en aquests nens com una certa inèrcia en la percepció, una tendència a veure allò que volen o esperen veure i no allò que correspon a la realitat.

La insuficient capacitat analítica en els nens de 3-4 anys, lligada a una manca de dinamisme neuropsicològic que es manifesta en una mena d'«estancament» (inhibició) de la imatge de l'objecte que «perceben» creiem que pot ser la causa fonamental d'aquest

fenomen de la persistència del qual es parlava en el nostre article anterior. Lògicament aquest fenomen serà més manifest en el cas que els nens s'encarin a situacions difícils, com pot ser la discriminació d'objectes poc contrastats, la percepció d'imatges estilitzades d'objectes o d'animals, l'apreciació de taques de tinta que no tinguin cap significat concret, o la presentació successiva i ràpida (sense el suficient interval de temps entre cada presentació) d'objectes o imatges.

Percepció de la forma

Ja hem dit que els nens aprenen a percebre els objectes: la seva forma, la seva grandària, les posicions i relacions espacials tant entre objectes com dintre d'un mateix objecte, el relleu i la distància entre aquests, com també el seu color.

El nen aprèn ben aviat a captar la silueta de les imatges d'objectes ben coneguts. Però és indispensable un cert nivell de desenvolupament del llenguatge en el nen perquè es pugui parlar de percepció d'objectes i d'imatges. Per això, s'estima que és cap a l'any i mig quan el nen percep els objectes com a tals i no simplement indicis seus relacionats amb sensacions aïllades, les quals generalitza en els diversos objectes fins que arriba a denominar-los tots amb el mateix

nom: per exemple, diu gat a totes les coses que, en tocar-les, li proporcionen la sensació de suavitat, com pot ser la pell d'un abric, un conill, una tovallola vellutada, unes sabatilles folrades amb llana de be, peluixos, etcètera.

Com més paraules coneix el nen, més gran és la possibilitat de catalogar els objectes en una categoria determinada.

En la percepció de la forma dels objectes hi té un paper important el coneixement de les formes geomètriques. Aquestes ajuden a percebre amb una exactitud més gran les formes dels objectes, serveixen de referència en la seva discriminació i també en l'establiment de les semblances que hi puguin haver.

Observem, en la pràctica, que actualment es comença a familiaritzar els nens, bastant aviat, amb les formes geomètriques (als tres anys i mig o quatre coneix les figures geomètriques bàsiques: cercle, quadrat i triangle) cosa que ens sembla molt important pel que té de positiu per al desenvolupament de la percepció de la forma. Naturalment que és necessari atènyer-se, al respecte, a uns principis didàctics, que nosaltres obviem aquí perquè es poden trobar en els llibres que serveixen de guia per a l'ensenyament de la matemàtica a nens d'edat pre-escolar.

El nen passa per diverses etapes en l'adquisició del coneixement de les formes geomètriques. Al principi «objectivitzat» les figures geomètriques: diu que el cercle és, per exemple, una boleta; el quadrat, una caixa; el triangle, un penjador o la teulada d'una casa. Després veu la semblança de les figures geomètriques amb els objectes i ja diu: «s'assembla a... aquella cosa», en lloc de dir: «és... aquella cosa». I més tard ja és capaç de veure en els objectes les formes geomètriques.

Els estadis en la percepció del nen

Es molt estesa la idea que es donen tres estadis en la percepció infantil. Hi van contribuir grans psicòlegs com Binet i Stern, entre d'altres.

Aquests psicòlegs van fixar la seva atenció en el fet que els nens petits, quan perceben objectes poc coneguts o les seves imatges en làmines, es limiten a enumerar-los per separat (com a objectes aïllats) i els

és difícil explicar la significació general de la làmina o captar l'objecte com un tot i no deixar-se «despistar» per alguna de les seves parts (en molts casos insignificant).

A partir d'aquest fet van fer deduccions errònies plantejant l'existència d'uns estadis de percepció successius però invariables dins d'una determinada edat. És així com Binet va establir els tres estadis de la percepció:

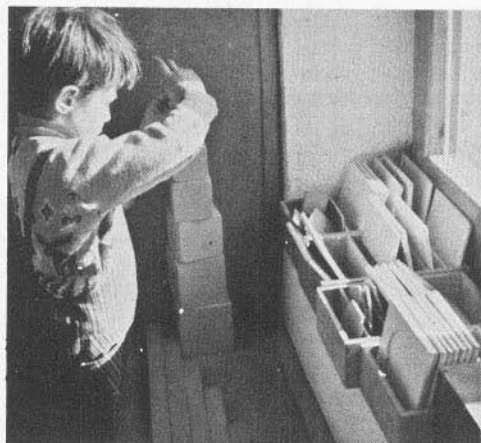
1. L'estadi de l'*enumeració* d'objectes aïllats, característic en els nens de tres a set anys.
2. L'estadi de la *descripció*, en el qual el nen estableix la relació entre els objectes. En aquest estadi es trobarien els nens de set a dotze anys.
3. L'estadi de la *interpretació*, en el qual els nens interpreten les imatges que perceben, i correspondria als nois de dotze anys en endavant.

Es demostra fàcilment que aquesta classificació és artificial si als nens petits, se'ls presenten làmines amb un contingut assequible i, al contrari, als nens més grans i fins i tot a persones adultes se'ls presenten làmines de contingut complex o objectes totalment desconeguts.

No s'ha d'oblidar que el tipus o forma de percepció depèn del contingut d'allò que es percep. És ben sabut que quan l'objecte o circumstància és conegut pel nen, fins i tot el petit de 3-4 anys és capaç d'interpretar-lo i no solament de descriure'l i enumerar-lo.

Per tant, poden coexistir els distints nivells de percepció en els nens de qualsevol edat i també en un mateix nen, ja que els continguts d'unes circumstàncies o objectes resulten assequibles al nen i els continguts d'altres són difícils per a la seva identificació en aquest moment. En aquells gravats en què apareix alguna cosa el contingut de la qual és comprès pels nens, els més petits (3-4 anys) els saben interpretar i els més grans (5-6 anys) no només interpreten el contingut general de la làmina, sinó que també enumeren molts detalls que passen inadvertits als petits.

Així doncs, es pot plantejar que l'ordre de successió establert per Binet es pot convertir en el contrari: els nens poden començar per captar abans el conjunt o la idea fonamental del gravat i només més tard pas-



sar a la descripció i enumeració de detalls, o bé al contrari.

Creiem que cal tenir molt en compte aquestes dades a l'hora de fer activitats amb gravats per a desenrotllar el llenguatge expressiu en el nen. En la pràctica educativa observem, amb massa freqüència, com els mestres de parvulari criden l'atenció dels nens sobre els diferents objectes que formen part de la composició del gravat, amb preguntes com: «què és això?», assenyalant successivament objectes aïllats, en lloc d'ensenyar-los a captar la idea temàtica del gravat i enriquir-la a través de l'assimilació dels detalls significatius, en primer lloc, i després també d'aquells que, essent secundaris, d'alguna manera són característics per a les circumstàncies concretes que estan representades en la làmina.

Percepció del tot i de les parts

Quan es parla de la percepció dels nens d'edat pre-escolar sempre sorgeix la pregunta: què perceben abans el tot o les parts? o sigui ¿captan la imatge de l'objecte en el seu conjunt, o primer destaquen algun detall i es guien per aquest per determinar de quin objecte es tracta?

La resposta a aquesta pregunta té bastant de relació amb allò que explicàvem respecte als estadis de la percepció del nen en les diverses edats: si es tracta d'objectes senzills i coneguts, el nen els percep fàcil-

ment com a tals objectes, amb un cop d'ull, igual que si aquests tenen algun detall molt característic com pot ser, per exemple, la trompa de l'elefant. Quan es tracta d'objectes o situacions més complicades el nen procedeix a separar les seves parts o indicis per tornar a recompondre amb ells la imatge de l'objecte que ell creu que està percebent, o sigui que confronta la hipòtesi o idea inicial del que li sembla que podria ser l'objecte que percep amb la informació cada cop més detallada i completa que extreu de la captació real d'aquest.

La qüestió no rau en el fet que en el nen predomini la totalitat, el tot, sobre les parts en la percepció, com plantegen alguns psicòlegs quan expliquen el procés evolutiu de la percepció; ni tampoc que aquest sigui incapaç de veure aquest tot ja que està dominat per la seva percepció «puntillista» (detallista) com afirmen uns altres, sinó que sigui capaç de realitzar el doble procés de dissociació i recomposició del tot articulant entre si aquells elements que en algun moment apareixien sense cohesió.

Podríem recórrer a una simplificació del procés complex de l'evolució de la percepció i, de forma gràfica, representar-nos-el de la manera següent:

1. el nen veu el bosc (conjunt d'arbres), però «no veu els arbres».
2. el nen veu molts arbres aïllats, però «no veu el bosc».
3. el nen veu un bosc compost d'arbres.

Per tal de percebre correctament els objectes i situacions és necessari que el nen sàpiga fer l'anàlisi d'un tot ben definit que s'ha estructurat en base a elements dissociats que després s'han combinat (correspon al punt 3 de l'esquema).

En aquest procés complex d'anàlisi i síntesis alguns elements o parts integrants del tot tenen un paper tan important en la percepció com la unitat o conjunt.

Això es veu clarament en la lectura, on es pot passar per alt la falta d'alguna lletra en la paraula, mentre que la falta d'una altra es pot advertir fàcilment (perquè és una d'aquelles lletres que sobresurten per damunt de les més curtes o per la situació que ocupa en l'ordenació de les lletres en la paraula).

Després d'allò que hem exposat, voldríem plantejar si veritablement podem continuar

postulant que l'aprenentatge de la lectura es basa en el «sincretisme» de la percepció infantil i, per consegüent, si els mètodes estrictament globals són els més efectius perquè els nens aprenguin a llegir.

Creiem que, des del punt de vista pedagògic, és important desenrotllar en el nen diferents engrames mnèsics que serveixin per fer associacions de dos tipus, analítico-sintètics i sintètico-analítics: partir de diversos detalls ben visualitzats per «construir» la imatge de l'objecte (o la paraula) i aprendre a veure a partir del tot els seus elements components.

H. Wallon ens ensenya com «el sincretisme s'oposa simultàniament a l'anàlisi i a la síntesi, que són dues operacions complementàries», i inseparables, afegiríem nosaltres.

La lectura i l'escriptura són processos eminentment analítico-sintètics i no hi ha raó per encasellar-los en mètodes purs (ni en l'analític ni en el sintètic) ja que ni la percepció ni el pensament responen a aquest «purisme».

Percepció espacial

Un dels aspectes que es plantejaven en l'article referent a la percepció, en el primer article sobre aquest tema, era la freqüència amb què el nen de 4-5 anys perceben les imatges de forma invertida.

Se sap que els nens, al principi, perceben la forma amb relativa independència de la po-

sició de l'objecte o imatge. Sovint miren llibres amb les il·lustracions de cap per avall i reconeixen les imatges quan estan girades en angles de 90 o 180 graus i a vegades són ells mateixos els que reproduïxen les imatges invertides.

Quan aprenen a escriure, aquesta independència de la forma per respecte a la posició espacial es manifesta en la denominada «escriptura en mirall» en la qual es reproduïx correctament la forma de les lletres, sense tenir en compte la seva disposició. La mateixa cosa passa amb la lectura.

Resulta que el nen capta l'aspecte general de les grafies, però no veu les relacions espacials dels elements que formen la seva estructura. En aquests casos es fa indispensable una anàlisi verbal detallada de l'estructura de les grafies. El nen ha de participar de forma activa i conscient en aquest desglossament de l'estructura de les lletres en els seus elements components.

O sigui que, per tal d'evitar que sorgeixin aquestes dificultats en la lectura i escriptura, titllades sovint de «dislèxies», i també per tal de facilitar al nen la captació correcta dels signes gràfics, és necessari recórrer amb més freqüència al procés d'anàlisi i no escudarnos en les peculiaritats psicològiques del nen pre-escolar englobades en el terme de «sincretisme».

Luisa Fernández
Psicòloga infantil

NADAL PEDAGÒGIC

CAP A LES ARRELS D'UN MITE

Una luxuriosa acumulació d'interessos, més o menys bords, ha estrefat el sentit d'una festa. El crit del poeta Pere Quart: «Em puny, germans, aquest Nadal sarcàstic!», resum de massa frustracions, ens pot dur vers inhibicions a l'hora de programar la celebració, altrament inevitable, de la gran festa d'hivern. (Més endavant, també, ens convindria elaborar pautes d'interpretació dels mites, i uso el terme en el sentit genèric de conjunt de tradicions fabuloses que expliquen les arrels collectives d'un poble.)

Per explicar el Nadal cal saber explicar l'any folklòric, tan consistent com l'any fiscal, o l'any litúrgic, o l'any meteorològic. Any folklòric que va de sol a sol, de solstici a solstici —el d'hivern, que és el del dia de l'any amb menys hores de llum solar (diran els científics allò del punt de l'eclíptica més allunyat de l'equador) i el d'estiu, que coincideix, primer punt del signe de Càncer, amb el dia més sotmès a l'exposició solar. Tot gira, per tant, al voltant del sol. I si el solstici d'estiu coincidirà, més tard, amb la festa de Joan el Baptista —les festes del sol i de l'aigua, de les fogueres i de les primeres fruites d'estiu, de les nits càlides i de l'aire lliure— el d'hivern girarà a l'entorn d'un tema apassionant per a tota comunitat primitiva: el del naixement del sol, el de la vida forçadament casolana (mana el fred), el de les confitures i el de les fruites seques, el de la família reunida a la vora del foc, que és la llar.

Això sol ja bastaria per interpretar amb correcció el conjunt de costums que el Nadal



acumula. Fixeu-vos, per exemple, en la litúrgia cristiana i en les múltiples al·lusions del missal romà al tema (cristianitzat) del naixement del sol, capaç de trencar les tenebres —ai, la negra nit!— i d'il·luminar la gent de bé. La identificació del sol amb el foc casolà (Machado ens dirà allò de: «...un ardiente sol lucía/dentro de mi corazón./ Y era ardiente porque daba/calores de rojo hogar,/ y era sol porque alumbraba/ y porque hacía llorar»), o del foc casolà amb el sol a casa, és tan antiga com l'esca. La veneració pel foc com a font d'on sorgeix tota vida, tota fecunditat, obre també perspectives insòlites a l'emmarcament dels mites nadalencs.

Perquè l'element que porta el foc, la seva base material, és el tió, el buscall, el tronc, la llenya de tots els contes i de tots els boscos. No és estrany que a casa nostra hom demani al tió que cagui dons (especialment dons dolços) perquè el foc té més tradició benefactora que les multinacionals energètiques. Ni que a d'altres indrets hom reti homenatge a l'arbre sant (especialment a l'arbre de fulla perenne —«oh arbre sant, que en són fidels tes fulles...») base de la llenya i esperança, penyora, de verd entre la tènica homogeneïtat de la neu (anterior a les estacions turístiques d'esquí i a la il·luminació artificial de les boutiques reials).

I encara, en el terreny dels elements vegetals, ¿oi que no és estrany que venerem, en ple hivern europeu, el missatge rogenc del boix grèvol, el vesc, el galceran i l'arç groc, herbes de bon auguri?





Il. de Lola Anglada (Visions barcelonines I...).

Naturalment, que també la gastronomia fa joc amb les imposicions del sol: el torró és la sublimació de la mèl i de la fruita seca, de tot allò que els avantpassats van decidir que havíem de donar al Noi de la Mare: «panses i figues i mèl i olives...» (Repasseu el cançoner català del Nadal i sabreu que hi havia al rebost pagès en els temps de les melmelades d'hivern.)

Ara bé, tot això tenia un marc anterior al cristianisme, temut inicialment pels primers cristians, purs, incontaminats de paganisme: la celebració de les saturnals, que eren també com la celebració del naixement d'un altre sol invicte. Les Saturnalia, segons la GEC, eren unes «festivitats religioses de caràcter popular, celebrades anualment al temple d'August en honor de Saturn, a partir del 17 de desembre. Acostumaven a durar tres dies, i els que hi participaven, desenfrenats i orgiàstics, potser exaltant la bogeria, s'intercanviaven dons augurals i consideraven abolides llurs distàncies socials i la vigència d'algunes determinades lleis i normes». Em penso que ja tenim el marc de les altres incògnites de Nadal: per exemple, la tradició de fer-se regals (augurals: regals amb missatge i amb l'enginy de qui la diu amb segones) o de practicar la pau social.

Hi ha, especialment, una tradició que ha perdut força i podria tenir, quan tot va com va, una revifalla espectacular: la dels innocents, «amb la seva gresca, enganyifes i la

subversió de rols que comporta, com un preludi de les festes de Carnaval» (del llibre *Ara ve Nadal*, excellent resum dels folkloristes més lúcids dels Països Catalans: Josep Mañà, Bienve Moya, Antònia Pélaury, Ester Valls, Ramon Valverde i Susana Vintró). Ara que el poder dóna tantes ocasions als penjadors de llufes, ¿no seria bo de recuperar la celebració nadalenca de la subversió?

Com que les celebracions i els mites creixen amb el pas del temps (mitjançant la incorporació de nous sentits i elements nous) bo serà que recordem que el cristianisme va afegir al naixement del sol un sentit gairebé familiar: el sol que neix i que ens allibera de tenebres és un nen, té rostre humà, ens incita a la celebració de tots els naixements i a la festa de tots els nens. Per Nadal, la infància —malgrat el seu inqüestionable poder malèfic— se'ns apareix amb rostre amable.

¿I el pessebre? Cal interpretar-lo, em penso, en el marc de la tradició dramàtica medieval mediterrània: els misteris dels Reis d'Orient, representants als porxos romànics de les esglésies o amb la façana de fons escènic, són tan antics com la nostra literatura. Francesc d'Assís, tan bo com imaginatiu, amb un temperament artístic de superdotat, capaç de sublimar madama Pobresa, celebrava a Greccio, l'any 1223, el misteri de Nadal. Començava la tradició del pessebre..., amb l'element arcaic dels pastors (que és una de les referències literàries més sòlides de tots els temps), i

el pessebrisme, exportat per franciscans, dominicans i jesuïtes, envaeix el món. Més tard, el pessebrisme compta a casa nostra, especialment al llarg dels segles XIX i XX, amb una quantitat de gent que hi treballa (artistes de l'argila i del guix). No oblidem que va ser a Barcelona on va tenir lloc el Primer Congrés Pessebrista Internacional (1952) i on fou fundada la Universalis Foederatio Praesepeistica, la més catalana de les Internacionals.

La pregunta final seria: ¿com celebrar el Nadal?

Primer, reconstruint-ne el marc històricomitològic, mirant d'encetar una reflexió sobre el sentit de l'any folklòric i dels solsticis. Segon: treballant manualment el Nadal, amb un conjunt de feines que pot anar des del treball de naturals, que pot portar a fer excursions per veure les bases vegetals del Nadal (i collir una mica, no massa, de molsa), fins a la confecció dels torrons a classe («per a un quilo i mig de torrons es necessiten mig quilo d'ametlles crues ratllades, mig quilo de sucre

i una patata petita», vegeu la fórmula a *Llepolies i pastissos*, de Neus Planelles) passant, ¿per què no?, per la construcció d'un pessebre (que accepta, amb bon humor, dosis d'heretodòxia i obliga a moltes manualitats). Tercer: rellegint el Nadal català, tan ric. El més antic (*Cançonetes nadalenques del segle XV*) fins el més modern: tant el de tradició popular (recollit per Amades o per Capmany) com el literari: Maragall, Salvat-Papasseit, Carles Riba, Foix, Sagarra, Pere Quart. Quart: escoltant-lo. Tant la tradició musical popular —tan rics com són els cançoners populars— com la més culta. Cinquè: fent una crítica seriosa, sistemàtica, dels elements bords que la tradició nadalenca ha anat vehiculant... i que van des de l'hipòcrita, fals, irenisme (que no arriba ni a treva) que edulcora insuportablement el Nadal actual, fins a la utilització del marc nadalenc com esquer comercial. (Examineu, si més no, els missatges publicitaris nadalencs... i practiqueu, revolts, l'orgia).

Ignasi Riera

UN LLIBRE ON S'EXPOSA UN SISTEMA NOU PER POSAR A LA PRACTICA L'AUTOGESTIÓ A LES COOPERATIVES

AKOOP, SISTEMA EFICAÇ PER A L'AUTOGESTIÓ DE COOPERATIVES

Alternativa contra l'atur i expressió matemàtica de dretes i esquerres

Autor: Marcel·lí Ferrer Garriga

Editat per: GARRAF, S.COOP. LTDA. Ancora, 11. VILANOVA I LA GELTRÚ



Nom

Adreça Tel

Població D.P.....

**PREU DEL
LLIBRE
650,-**

- Xec bancari } s'ha d'enviar juntament amb
 Gir postal } aquesta targeta de comanda.
 Contra-reembossament (en aquest cas caldrà pagar el recàrrec pel servei de correus)



Biblioteca

Recollint reiterades peticions dels mestres i lectors en general referent a la necessitat d'un horari més ampli de la Biblioteca, tenim el plaer de comunicar a tots els associats que a partir de primers de novembre el nou horari de Biblioteca serà el següent:

Matins: 2/4 de 10 a 2/4 de 2. Tots els dies de dilluns a dissabte inclusivament.

Tardes: 4 a 8. De dilluns a divendres.

Amb l'esforç que això suposa per a l'Associació pretenem facilitar la consulta a la Biblioteca a tots aquells mestres que per motius d'horari no podien fer-ne ús i ampliar un servei als nostres associats.

Audiovisuals

Tal com vam anunciar al diari de l'Escola d'Estiu tenim programat per a aquest curs l'ampliació del fons de materials audiovisuals existents a la Biblioteca per tal d'arribar a la possibilitat de fer un servei de préstec a les escoles. Començarem per la creació d'un Seminari dirigit per Joan Busquets, que s'en-

carregarà de la crítica i valoració del material existent així com de la creació de material nou quan convingui.

Per això demanem a tots els mestres i escoles que tingueu material i vulgueu col·laborar en el projecte, que us adreceu a la nostra Associació.

Ja us anirem tenint al corrent.

Escola de català de l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»

L'Escola de català per a adults de Rosa Sensat, seguint la línia pedagògica de sempre, ha organitzat per al període 1982-83 diversos cursos, la programació dels quals preveu d'assolir els coneixements que es requereixen per optar, mitjançant les proves oficials als organismes corresponents, als títols següents:

— Certificats A, B, C, D i E

expedits per la Junta Permanent de Català de la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.

— Títols del Reciclatge del professorat corresponents als tres nivells de Llengua.

expedits pels ICE de les Universitats Central, Autònoma i Politècnica de Barcelona.

El detall dels cursos el trobareu en el programa del trimestre.

Trobada de moviments de renovació pedagògica a Catalunya

El passat 2 d'octubre, hi va haver la primera trobada d'aquest curs, de MRP. L'organització va córrer a càrrec del grup de la

Vall de Ges i vam fer la reunió a la casa Llombregueres (seu de l'Escola de la Natura).

Es va planificar el curs 82-83 pel que fa a temes a treballar en les trobades, periodicitat i incidència en l'actualitat educativa.

La propera reunió l'organitzarà el grup de Santa Coloma i es farà el 27 de novembre a Igualada.

Assemblea de socis de «Rosa Sensat»

El dia 16 d'octubre vàrem tenir l'assemblea general ordinària corresponent al primer trimestre.

Es va comentar la *memòria d'activitats de l'Associació* del curs 1981-82, que tots els socis havien rebut prèviament. La memòria tracta dels següents punts:

1. Òrgans de gestió
 - 1.1. Assemblees ordinàries
 - 1.2. Junta Rectora
 - Elecció i consolidació
 - Línia de treball
 - 1.3. Comissió Executiva
 - Funcionament
 - Línia de treball
2. Serveis de l'Associació
 - 2.1. Les activitats pedagògiques durant el curs escolar
 - 2.1.1. Cursos
 - 2.1.2. Grups de treball
 - 2.1.3. Assessoraments
 - Escola catalana
 - Política educativa
 - Escola Bressol
 - Escoles Oficials de la Generalitat
 - 2.1.4. Xerrades i conferències
 - 2.1.5. Converses pedagògiques
 - 2.1.6. Altres activitats
 - 2.2. Els serveis tècnics
 - 2.2.1. Biblioteca i arxiu
 - 2.2.2. Revistes

- a) Perspectiva Escolar
- b) Infància
- 2.2.3. Publicacions
- 2.2.4. Administració i economia
3. Escola d'Estiu
 - 3.1. Formació i funcionament de la Comissió de l'Escola d'Estiu
 - 3.2. Cursos
 - 3.3. Activitats Diverses
 - 3.4. Tema General
 - 3.5. Diari

A continuació cada cap de servei de l'Associació va presentar el *pla de treball dels serveis tècnics de l'Associació* per al curs 82-83.

Va ser molt positiva la participació de l'assemblea en ordre a suggerir, preguntar i debatre punts del pla.

Una qüestió en la qual va coincidir bona part de l'Assemblea és en la necessitat de trobar com fer participar en la vida de l'Associació tots aquells que d'una manera o altre tenen relació amb les seves tasques, a partir d'Escoles d'Estiu, subscriptors de les revistes, etc.

Avui per avui som 852 socis, però aquest nombre representa aproximadament un 20 % dels mestres que en podem dir de Rosa Sensat «de tota la vida».

A recepció de Còrsega, 271 trobareu Estats, fulls informatius de l'Associació i la memòria del curs 81-82. Poden servir per donar idea de com funcionem. Si no podeu passar envieu-nos una carta explícitament per demanar aquesta informació, i us la farem arribar per correu. Animeu-vos!

AJUNTAMENTS I 15-S

Des del traumàtic 15-S de l'any 79 —amb l'expeditiva estisorada al «cupo» de mestres pel controvertit ministre Otero Novas— l'inici de curs s'ha convertit en la principal pedra de toc, per calibrar l'actuació de l'administració educativa a casa nostra.

En bona part, la valoració sobre la tasca realitzada pel departament d'Ensenyament gira a l'entorn de la «normalitat» en la posta en marxa del començament de curs. Així, l'encert o el desencert sembla reduir-se —en última instància— al que pugui succeir durant un període molt curt de temps. És com si una vegada a l'any, l'administració educativa hagués d'examinar-se de revàlida. Després, l'interès pel tema s'esmoreix, per tornar a rebrotar al cap de 12 mesos.

Absència de política a mig termini

Una primera consideració a fer sobre aquesta generalitzada actitud en torn al 15-S i la seva prevalència, és la de constatar que la visió a curt termini apareix com l'únic element estratègic en la política educativa, amb tot el que això suposa de comportament empíric i decisions sobre la marxa. A hores d'ara ja hauria d'estar suficientment discutit i dissenyat un pla d'actuació a 4 anys, que definís les coordenades indispensables per fer front a qüestions tan fonamentals com el debat pressupostari, les prioritats en les inversions, el model de gestió i finançament mixt Generalitat-Ajuntament, elaboració rigorosa del mapa escolar en tant que estudi prospectiu de necessitats educatives a nivell territorial de petites àrees, etc. En definitiva, posar en marxa el punt 5 de l'article 27 de la Constitució quan diu que «... els poders públics garantiran el dret de tots a l'educació, mitjançant una programació general de l'ensenyament...».

Amb el marc ofert per un pla quadrianyal, el 15-S assolirà aleshores la seva correcta dimensió: Tema important, però sense la transcendència que té actualment.

El que diu la LOECE

L'objectiu fonamental del 15-S no és altre que el d'aplicar uns determinats criteris d'adjudicació de places escolars i en tant que sigui possible aconseguir la satisfacció total de la demanda efectiva aplicant mesures per ampliar l'oferta si aquesta apareix com a insuficient. Una característica d'aquest procés és l'elevat nombre d'agents que intervenen, el paper dinamitzador que —a la pràctica— han protagonitzat els ajuntaments des del 79 ençà i l'insuficitat i escuet ordenament legal en la matèria que provoca més d'una picabaralla.

Interessa, per tant, examinar el que diu la Llei Orgànica de l'Estatut de Centres Escolars sobre aquests dos aspectes —paper dels ajuntaments en l'ensenyament i els mecanismes d'adjudicació de places escolars —independentment d'altres consideracions sobre aquesta Llei, que amb motiu de la campanya electoral 82 segueix el seu destí fatalista de ser la poma de la discòrdia.

Quant al que diu la LOECE sobre els Ajuntaments, la veritat és que no diu gran cosa i no fa sinó reflectir la tradicional visió marginal atorgada als ajuntaments. Així, l'article 20 de la LOECE diu textualment que «... les corporacions locals tindran, en relació als centres docents, les competències i obligacions que les lleis els atribueixin...». Per tant, a l'espera del que pugui dir la futura llei de bases de l'Administració Local, no hi ha més remei que contemplar el que continua vigent. I el que continua vigent, resulta ser la provisió de sòl per a la construcció de futurs centres públics d'EGB, la conservació, manteniment, vigilància, neteja, subministres de llum, aigua i calefacció dels edificis ja existents, així com reconèixer el dret de la titularitat d'aquests locals públics d'ensenyament primari (titularitat més fictícia que real, ja que a la pràctica qui talla realment el bacallà és el director de l'escola, quedant limitat el paper de l'Ajuntament a la poc gra-

tificant tasca de posar vidres, arranjar aixetes i buscar terrenys, sovint, com qui busca una agulla en un paller).

En parlar dels òrgans col·legiats de govern dels centres públics, la LOECE estableix la presència d'un regidor al Consell de Direcció (Art. 26: «... un membre de la Corporació municipal...») i —eventualment— d'un representant municipal a la Junta econòmica de cada escola pública d'EGB.

No deixa de ser una incongruència que un regidor formi part d'un òrgan de govern (el consell de direcció d'una escola) presidit per un director escolar. Sense voler menysprear en absolut l'important paper d'aquest en la bona marxa del centre, resulta obvi que un representant del poble no pot estar de cap manera subordinat a un funcionari. A part d'això, la fórmula resulta inaplicable als grans municipis, on el nombre de centres públics és molt superior al de regidors, i és inimaginable pensar en tot un consistori anant de bòlit per poder estar present a totes les reunions de consell de direcció de totes les escoles públiques del municipi.

La solució és molt senzilla. El principal defecte de la LOECE és que deixa de banda el tema dels consells escolars, dels àmbits superiors al de cada escola. Cal, doncs, modificar aquest ordenament de la participació democràtica a les escoles, superposant-hi els àmbits d'abast superior: barri, districte, municipi, comarca, etc. D'aquesta forma, la participació podrà realitzar-se a cada graó, i jugar cadascú (regidors, directors, etc.) el paper més adient.

Finalment, la LOECE estableix a l'article 8, que podran ser titulars de centres privats les institucions, entitats o persones públiques o privades que no siguin titulars de centres públics, els quals només poden ser-ho en els ens públics amb plenes competències com a administració educativa. Implícitament, els ajuntaments poden ser titulars de centres privats. Evidentment, no deixa de ser una lamentable paradoxa que una corporació pública només pugui ser titular de centres privats, havent de quedar totalment al marge del funcionament dels establiments escolars públics, radicats en el seu terme municipal, llevat de les ja conegudes obligacions —i no

competències— en matèries de conservació, neteja, etc.

Pel que fa al tema de l'accés a les escoles públiques o privades subvencionades, la LOECE estableix a l'article 35 punt 2 que reglamentàriament es determinaran els requisits generals de les convocatòries públiques de places vacants als centres amb finançament públic i el procediment d'admissió. Entre els criteris d'admissió caldrà tenir en compte els de proximitat domiciliària i el de germans d'alumnes ja escolaritzats al centre de referència.

A la pràctica aquesta reglamentació deixa molt que desitjar en dues qüestions bàsiques: l'aplicació de la normativa a les escoles privades subvencionades i a la participació dels ajuntaments. Així, amb la darrera circular (matriculació per al curs 82-83 a la província de Barcelona) va ser únicament aplicada als centres públics, el sector privat subvencionat continua anant per lliure, falta voluntat política d'entrar-hi a fons, de forma semblant al que passa amb el tema de control de les subvencions per part dels poders públics (en el cas que ens ocupa, el departament d'ensenyament de la Generalitat). Quant als ajuntaments, l'esmentada circular va establir —una vegada més— un paper totalment subordinat a inspectors i directors que paradoxalment assumeixen el protagonisme d'un procés de distribució pública de places vacants, la implantació anterior de la qual va ser possible gràcies a la tossuderia dels ajuntaments democràtics, malgrat les reticències i obstruccions per part d'alguns dels esmentats funcionaris, interessats a continuar monopolitzant l'oferta de places al si de cada escola.

El que cal canviar

Dins el procés de matriculació, l'objectiu no queda resolt en cas que, després de l'assignació de vacants, quedin encara nens sense haver obtingut plaça. Aleshores cal procedir de forma coordinada per part de les autoritats municipals i del departament d'ensenyament a l'aplicació de mesures d'urgència per intentar la solució del problema: Habilitació de locals provisionals i adscripció a escoles ja existents. Aquí la coordinació resul-

ta sovint més teòrica que real. Hi ha més d'un exemple que posa de manifest aquesta desconexió: locals habilitats per un ajuntament, els quals s'han quedat sense mestres amb la corresponent frustració de les famílies afectades.

L'actual situació planteja, doncs, un seguit de disfuncions que tenen la seva arrel en el continuisme tant legal com de pràctica diària, amb què l'administració educativa ha tractat els ajuntaments. La tutela administrativa, dissortadament, no sembla haver retrocedit ni un pam. Molts regidors es pregunten actualment sobre les diferències entre el carrer d'Alcalà i el carrer Sant Honorat.

Quan l'alcalde de Barcelona diu que seguir el model europeu vol dir —entre altres coses— que l'ensenyament primari haurà de dependre dels ajuntaments, no està fent cap afirmació arrauxada. Justament, l'ensenyament és dels serveis públics que millor gestionats i controlats poden estar, com més proximitat hi hagi entre administració i ciutadà. Així, doncs, per a un futur pròxim convé considerar la hipòtesi de delegar als grans ajuntaments l'exercici de determinades competències, que en una primera fase podrien

ser les de planificació i construccions, matriculació, control de subvencions, etc. Més endavant, caldria considerar la delegació de l'exercici de les competències existents en matèria de gestió i control del personal docent destinat genèricament a la localitat en qüestió; això exigiria prèviament modificar la normativa actual, en el sentit de possibilitar —per necessitats de servei— el trasllat de mestres dins la mateixa localitat.

Mentrestant, cal anar introduint modificacions en els habituals procediments de gestió. En el tema específic de la matriculació, la fase preparatòria d'aquest procés per al proper curs 83-84, s'hauria d'endegar amb la negociació d'un acord entre el Departament d'Ensenyament i la Comissió d'Educació de la Federació de Municipis de Catalunya —en tant que interlocutor vàlid, que representa a la pràctica la totalitat dels grans ajuntaments de Catalunya— per tal de delimitar les respectives funcions de les dues administracions, amb l'objectiu d'aconseguir un millor nivell d'eficàcia, transparència i participació.

J. M. Bas

DECRET SOBRE LA NORMALITZACIÓ DE L'ÚS DE LES DUES LLENGÜES OFICIALS

DECRET 270/1982, de 15 d'agost, sobre la normalització de l'ús de les dues llengües oficials al sistema d'Ensenyament de Catalunya.

El Reial Decret 2092/1978, de 23 de juny, anterior a l'aprovació i a la vigència de la Constitució i de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, féu possible la incorporació de la llengua catalana als plans d'estudis dels diversos nivells de l'ensenyament no universitari així com el desenvolupament de programes educatius en llengua catalana. Des d'aleshores s'han succeït diverses normes en relació amb les dues llengües oficials a Catalunya: unes vegades de caràcter general, en forma de preceptes constitucionals i estatutaris, i altres com a normes administratives concretades a l'àmbit de l'ensenyament i destinades a fer-hi possible una incorporació progressiva de la llengua catalana que respongués a la realitat de la situació sociolingüística.

Assumides ja per la Generalitat les competències estatutàries, el Decret 142/1980, de 8 d'agost, establí la normativa i les mesures tècniques per a la incorporació de la llengua catalana al sistema d'ensenyament de Catalunya, de la mateixa manera que ho havia fet anteriorment el Reial Decret esmentat, i el Decret 153/1980, de 12 de setembre, la va estendre al Curs d'Orientació Universitària.

L'experiència obtinguda després de quatre anys d'aplicació de les normes sobre l'ensenyament obligatori de la llengua catalana, sobre el professorat, sobre els plans d'estudi i els llibres de text, i sobre el procediment normatiu per al desenvolupament de programes en llengua catalana, fa aconsellable d'introduir algunes modificacions en les disposicions legals vigents, les quals, tot i que són principalment de caràcter procedimental, con-

tribuiran a una normalització lingüística efectiva dins l'espirit que ha presidit les normes dictades fins ara.

En efecte, els progressos assolits en aquests anys fan que alguns aspectes de la regularització fins ara vigent, com és el cas de la necessitat d'autorització prèvia perquè els programes de les diverses àrees i matèries es realitzin en llengua catalana, suposen una trava administrativa que avui cal ja eliminar per tal com entrebanca i retarda la normalització de l'ús de la llengua catalana al nostre sistema d'ensenyament.

D'altra banda, el nombre de docents capacitats per professar l'ensenyament en català és ja important i creix continuadament gràcies a la presència del català als programes universitaris de formació inicial, al reciclatge del professorat i a l'exigència de proves de català als concursos-oposició. Allunyat, per tant, cada dia més, el risc que l'ensenyament en català no tingui un nivell de qualitat acceptable, i davant la necessitat inajornable de situar progressivament les dues llengües oficials de Catalunya en un nivell d'equiparació pel que fa a llur coneixement oral i escrit per part de tota la població escolar, el present Decret té un doble objectiu: d'una banda, l'agilització del procediment administratiu, en benefici de tots els sectors educatius; i d'altra, la generalització de l'ensenyament en català, de tal manera que la llengua pròpia de Catalunya sigui utilitzada com a llengua vehicular de la docència amb igual normalitat que la llengua castellana, creant així les condicions que facin realitat el que disposa l'article tercer de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya.

Amb aquesta finalitat, a proposta del Conseller d'Ensenyament i d'acord amb el Consell Executiu.

DECRETO:

Article primer. 1. Tots els centres docents d'Educació Pre-escolar, d'Educació General Bàsica, de Batxillerat, del Curs d'Orientació Universitària i de Formació Professional de Catalunya han d'impartir obligatòriament l'ensenyament de les llengües catalana i castellana, d'acord amb els continguts i els horaris que, per a cada nivell educatiu, es fixin reglamentàriament.

2. En tots els cursos i nivells educatius les classes de Llengua i Literatura catalanes es donaran en català i les de Llengua i Lletres castellanes en castellà.

3. Quedaran exempts de l'obligació de rebre l'ensenyament de la llengua catalana aquells alumnes que acreditin raonadament llur residència temporal a Catalunya o aquells en els quals concorren altres circumstàncies que el Departament d'Ensenyament pugui prendre en consideració.

Article segon. 1. Als centres docents de Catalunya de nivell no universitari, així com en aquells on es realitzi el Curs d'Orientació Universitària, s'utilitzarà ordinàriament a cada curs, a més de l'ensenyament de les llengües catalana i castellana a què es refereix l'article anterior, la llengua catalana com a llengua vehicular de la docència en una o més matèries d'aprenentatge i en una o més matèries la llengua castellana, segons es determini reglamentàriament.

2. La distribució de matèries d'aprenentatge, l'establirà el Consell de Direcció en el cas dels centres públics i tot seguit el Director del centre la comunicarà al Departament d'Ensenyament.

3. Quan es tracti de centres docents privats, el titular comunicarà al Departament d'Ensenyament la distribució efectuada.

Article tercer. 1. Els centres docents que, llevat de l'obligació establerta a l'article primer, vulguin utilitzar una única llengua vehicular de docència en totes les matèries, hauran de tenir en compte, en tot cas, l'opció dels pares, la situació socio-lingüística de l'alumnat i els mitjans disponibles.

2. Qualsevol que sigui l'opció lingüística adoptada haurà d'ésser comunicada al Departament d'Ensenyament en la forma que

es determini reglamentàriament i que comportarà, en tot cas, l'aportació de la documentació que reflecteixi suficientment el compliment del que es preceptua al paràgraf anterior. L'acusament de rebut de la comunicació portarà implícita l'autorització, sense perjudici del que disposa l'article 5è del present Decret.

Article quart. Els centres docents prendran les mesures didàctiques adients per garantir l'aprenentatge dels alumnes que no poguessin entendre la llengua utilitzada com a vehicle d'ensenyament a fi que puguin atènyer el nivell de coneixements que els correspon.

Article cinquè. El Departament d'Ensenyament vetllarà per l'estricta compliment de les normes contingudes en aquest Decret, comprovarà la veracitat de les actes, estudis i dades facilitats pels centres i podrà suspendre l'opció lingüística vehicular adoptada si en algun cas es verifiqués la falsedat de les dades aportades o si la resolució del centre no s'ajustés al que disposa l'article tercer.

DISPOSICIONS FINALS

Primera. S'autoritza el Conseller d'Ensenyament per dictar les disposicions que calgui per al desplegament i l'execució del present Decret, així com per disposar la seva aplicació progressiva atenent les possibilitats dels centres.

Segona. Es deroguen els Decrets 142/1980, de 8 d'agost, i 153/1980, de 12 de setembre, així com llurs disposicions complementàries, en tot el que contradigui aquest Decret o s'hi oposi.

Tercera. Aquest Decret entrarà en vigor l'endemà de la seva publicació al *Diari Oficial de la Generalitat* i serà d'aplicació a l'inici del proper curs acadèmic 1982-1983.

Barcelona, 5 d'agost de 1982.

Jordi Pujol
President de la Generalitat
de Catalunya

Joan Guitart i Agell
Conseller d'Ensenyament

Decret sobre la normalització de l'ús de les dues llengües oficials

«Perspectiva Escolar» vol recollir diferents opinions sobre el **Decret de normalització de l'ús de les dues llengües oficials al sistema d'ensenyament de Catalunya**, del 5 d'agost. A l'Editorial del número 67 (setembre 1982) ja va aparèixer la valoració pedagògica de la revista. Reproduïm en aquest número el comentari de J. Solé Tura aparegut al setmanari «El Món». En números successius continuarem publicant altres opinions sobre el tema.

SALVAR LA CARA I NO RESOLDRE RES*

per **Jordi Solé Tura**

El dia 11 d'agost, en ple estiu i un mes abans del començament del nou curs, el Consell Executiu de la Generalitat va publicar el decret 270/1982 de 5 d'agost sobre la «normalització de l'ús» del català i el castellà al sistema d'ensenyament.

Alguns diaris van fer elogis encesos del decret, d'altres es van limitar a comentar-lo i els portaveus del Consell Executiu i de Convergència i Unió, que pel cas és el mateix, van proclamar les grans virtuts de la nova disposició, com si fos ja la solució definitiva d'aquest gran problema. Algun comentarista va arribar, fins i tot, a contraposar l'eficàcia del Consell Executiu a la ineficàcia del Parlament de Catalunya, potser sense adonar-se que queia en l'argument típic de la ultradreta enemiga del parlamentarisme.

Ha passat un mes i s'ha parlat poc del decret. Alguns no han dit res potser per una mala entesa prudència; d'altres, evidentment, perquè hi estan molt d'acord. El mateix Consell Executiu no en parla gaire perquè el seu propòsit era, sobretot, salvar la cara.

Però jo crec que en aquesta qüestió no hi ha prudències que valguin. I cal dir ben clar i ben net que el decret sobre la normalització de l'ús del català i del castellà a les escoles no és, per la forma i pel contingut, la disposició que calia i que pot tenir efectes nefastos per a la solució del problema.

Sé perfectament que aquest és un tema difícil i que cal abordar-lo amb prudència. Però la prudència no exclou l'energia i la claredat. Quan vàrem redactar la Constitució i l'Estatut d'Autonomia de Catalunya —i em reconeixereu que en puc dir alguna cosa, pel paper que hi vaig tenir com a representant del PSUC—, vàrem cercar i trobar una fórmula equilibrada, que deixava oberta la solució del problema, però que pressuposava l'exigència d'un ampli acord entre totes les forces polítiques i socials de Catalunya, si no volíem provocar divisions i enfrontaments perillosíssims.

Si alguna qüestió havia de ser resolta al Parlament de Catalunya i amb el consens més ampli possible era precisament aques-

ta. Doncs bé, el Parlament de Catalunya ha estat treballant durant *dos anys* en l'elaboració d'una llei sobre la normalització lingüística a Catalunya i no ha aconseguit aprovar-la perquè Convergència i Unió hi ha posat tots els obstacles que ha pogut i ha forçat finalment la pràctica retirada del projecte en quedar-se en minoria davant els criteris conjunts del PSC, del PSUC i d'Esquerra Republicana precisament sobre el tema de l'ensenyament.

I ara, Convergència i Unió, minoritària al Parlament en aquesta qüestió, utilitza un govern també de minoria per imposar per decret allò que no va poder imposar al Parlament.

Ens queixem, amb raó, que la LOHPA retalla les facultats legislatives del Parlament de Catalunya. Però hi ha una altra manera de retallar aquestes facultats, que és la d'ignorar sistemàticament el Parlament, no enviar-hi projectes importants i retirar-ne els projectes de discussió quan Convergència es troba en minoria. Resulta, doncs, que per una banda protestem contra la LOHPA, però per l'altra l'actitud del Consell Executiu de la Generalitat respecte al Parlament de Catalunya produeix els mateixos efectes que la LOHPA. Per això el decret sobre la normalització de l'ús del català i del castellà a les escoles no és un decret de la Generalitat com a representant del poble de Catalunya, sinó un decret de Convergència i Unió mitjançant la instrumentalització del Consell Executiu, govern de minoria. En surt vexat i ignorat el Parlament, representant del poble de Catalunya.

Crec que això s'ha de dir, no sols per qüestions de forma, sinó perquè amb el prestigi o el desprestigi del Parlament ens juguem el futur mateix de la nostra autonomia.

Però és que, a més de tot això, el decret no aporta cap solució real al problema i deixa en l'aire les qüestions més importants.

En primer lloc, el decret no estableix cap criteri objectiu ni cap metodologia científica sobre el tractament de la llengua en els primers nivells educatius, tenint en compte les característiques dels infants. Convergència i Unió no assumeix cap responsabilitat i deixa aquest aspecte del problema, tan decisiu, en mans de cada centre escolar. I com que no assumeix cap responsabilitat, no té cap obligació de posar les condicions

i els mitjans necessaris a les escoles a fi d'assegurar l'adequació del professorat als diversos centres. Això vol dir, en definitiva, que les coses continuaran com ara i, en un sistema com el nostre, pràcticament castellanitzat, l'espontaneïtat vol dir continuïtat pura i simple.

Tots sabem que els Consells de Direcció, segons estableix la Llei Orgànica de Centres Escolars, aprovada amb el vot de CiU, no tenen funcions en l'elaboració dels programes pedagògics i acadèmics. ¿Com podem assumir, doncs, l'establiment de criteris socio-pedagògic-lingüístics en l'actual marc legal, quan el Parlament de Catalunya no ha pogut dir res sobre això?

La mateixa Llei Orgànica de Centres Escolars converteix els Consells de Direcció en organismes de participació, d'assessorament i de control, amb mínimes capacitats de decisió. Això ho va votar CiU i ara la mateixa CiU els dóna una responsabilitat de decisió que no poden assumir perquè la llei els la va negar.

Però hi ha més. Deixar la decisió als Consells de Direcció, quan aquests no disposen de criteris bàsics ni de mitjans, és introduir en aquests organismes una gran conflictivitat que els pot fer inoperants o fins i tot els pot destruir.

Els Consells de Direcció, segons el decret 378/1981 del 8 d'octubre, del Departament d'Ensenyament, són òrgans representatius que es renoven cada any. Això vol dir que cada any el Consell de Direcció podrà establir criteris diferents en el tractament de la llengua al centre respectiu i que la renovació mateixa serà una batalla que tindrà com a objectiu, precisament, la qüestió lingüística. És fàcil imaginar el desgavell i el desori que això pot provocar, amb canvis anuals de la política lingüística, en funció de la majoria canviant a cada Consell de Direcció. Cal dir, a més de tot això, que el problema només es representa amb aquestes característiques als centres públics. És potser això el que es pretén? ¿Desgavell als centres públics, en contra amb els privats?

Un altre aspecte fonamental del decret és l'establiment, dintre el sistema d'ensenyament públic, de centres diferenciats segons la llengua. Hi haurà escoles on el català només serà ensenyat com una llengua estrangera (obligació de tres hores setmanals) i en les quals serà, per tant, impossible que

els infants puguin expressar-se normalment i correctament en català en acabar els estudis bàsics, tal com preveia el projecte de llei que Convergència i Unió va bloquejar al Parlament.

L'article tercer del decret preveu l'existència de dos tipus d'escola a Catalunya: la catalana i la castellana. El caràcter de l'una o de l'altra es decidirà, segons el decret, tenint en compte «...l'opció dels pares, la situació sociolingüística i els mitjans disponibles».

Aquest és, sens dubte, un dels aspectes més perillosos del decret perquè consagra un principi de divisió lingüística dins la nostra societat i fa de l'escola un instrument d'aquesta divisió.

Però, a més, queden sense resoldre problemes de fons. ¿Què vol dir «l'opció dels pares»? ¿De quins pares? ¿De la majoria? ¿Sobre quin percentatge? ¿I què passarà amb els pares que quedin en minoria? ¿Tindran assegurat un altre lloc escolar al mateix barri o a la mateixa localitat? ¿Hauran de desplaçar els fills? I si és així, ¿això no significa la consolidació definitiva de dos tipus de centres en funció de la llengua?

¿I què vol dir «la situació sociolingüística»? És evident que tot plantejament de la qüestió de la llengua l'ha de tenir en compte com a element principal. Però la qüestió es pot enfocar de dues maneres: partir de la situació sociolingüística per superar-ne els límits i condicionaments i avançar cap al ple domini de les dues llengües o fer servir aquesta situació com a dada fixa per mantenir les zones d'immigració com a nuclis tancats. ¿És que, per exemple, l'aprenentatge dels nens de zones de parla castellana predominant es farà sempre en castellà?

Quan es va discutir la LOHPA al Congrés dels Diputats, un dels punts controvertits va ser, per exemple, el de l'article 32,2, a) que, en parlar de la provisió de vacants dels funcionaris de les comunitats autònomes diu: «En la provisió d'aquestes vacants, a les comunitats autònomes on existeixi, a més de la llengua oficial de l'Estat, una altra llengua oficial, l'Administració de l'Estat haurà de tenir en compte aquest fet, en funció de la implantació real d'aquella». Si l'Administració central només ho haurà de tenir en compte en funció de la implantació real de la llengua i si és un fet que aquesta implantació real s'ha produït, entre altres factors, per la discriminació soferta pel català

sota el franquisme, això significa deixar una porta oberta perquè la cooficialitat proclamada als textos legals sigui ignorada en la pràctica per una decisió administrativa: el govern central tindrà o no tindrà en compte la llengua pròpia de la comunitat autònoma segons el que ella mateixa entengui per implantació real. I d'aquesta manera, pot continuar la situació tal com estava.

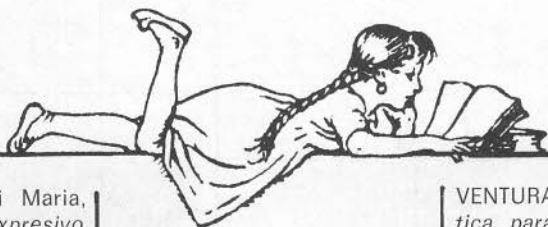
Torno, doncs, al que deia abans: ens queixem molt de la LOHPA, però el Consell Executiu de la Generalitat adopta disposicions que en la pràctica poden tenir els mateixos efectes. Aquest n'és un exemple ben concret.

Finalment, quan es parla dels «mitjans disponibles» queda en la més pura abstracció la qüestió principal: ¿Qui posa els mitjans de personal i de material als centres públics? ¿Per què el decret no atribueix a la Generalitat els deures que li pertocuen com a responsable de l'ensenyament a Catalunya?

El decret del 5 d'agost —que ja no parla, com ho feia el de 8 d'agost de 1980, de la preeminència del Parlament en regulació d'aquestes matèries fonamentals— és, doncs, una disposició que no crea cap de les condicions necessàries per resoldre el gran problema de la normalització de l'ús del català i del castellà a les escoles de Catalunya. I en la mesura que no crea cap d'aquestes condicions indispensables, contribueix a fer que les coses quedin com estaven, que es una manera d'anar endarrera.

Sé perfectament que la qüestió no és fàcil, però em sembla suïcida abordar-la amb criteris minoritaris i partidistes.

Cal, en tot cas, que el Parlament pugui donar criteris bàsics clars i constructius. Que sobre aquesta base, el Consell Executiu assegurui les condicions personals i materials en el procés de normalització lingüística a les escoles, entre les quals cal posar especial atenció en el reciclatge dels mestres. I, finalment, cal crear les condicions perquè les diverses organitzacions socials vinculades al tema de l'ensenyament tinguin els mitjans i les possibilitats de contribuir de debò a resoldre el problema. Si, en comptes d'això, posem per davant, com s'ha fet en aquest cas, els interessos i l'òptica d'un partit que no representa la majoria de la població, els resultats poden ser totalment negatius. I això és el pitjor que ens podria passar en una qüestió com aquesta.



AYMERICH, Carme i Maria, *Para un lenguaje expresivo del niño*, Ed. Hogar del Libro, Barcelona 1981.

Carme i Maria Aymerich són conegudes en el medi educatiu per la seva especialitat, que és l'expressió.

En el llibre *Para un lenguaje expresivo del niño* les autores han dedicat un extens capítol a la preparació i entrenament dels adults en aquest camp ampli i variat de l'«expressió». Aquest mini-programa per a adults comprèn exercicis d'equilibri i domini corporal, de gest, de ritme i de paraula, de seqüències de coordinació en grup i de manifestació lliure i espontània de cada persona segons el seu propi ritme.

Ens sembla molt encertat aquest plantejament de desinhibir o desbloquejar primer l'adult i, a través d'aquest, el



col·lecció nadal

nen. Malament podrà educar un mestre o un adult el nen en l'esperit de la lliure expressió si ell mateix se sent «lligat» o «ancorat».

En el segon i tercer capítols presenten una sèrie d'activitats i exercicis encaminats a estimular el desenvolupament de la motricitat, les facultats perceptivo-sensorials, el llenguatge i, en general, la socialització dels nens d'aquesta etapa evolutiva.

A continuació, en els següents capítols apareixen recomanacions al mestre de com desenvolupar la imaginació i la creativitat dels nens mitjançant les diverses matèries escolars.

Es destaca la importància de l'exercitació dels processos d'atenció i memòria així com la voluntat del nen per adquirir els aprenentatges escolars adequats al seu nivell evolutiu. Tot això comptant amb la disposició positiva o motivació del nen, que s'aconsegueix mitjançant les variades activitats en les quals es treballen aspectes tals com la forma, el color, l'espai, la lateralitat, el ritme, la simbolització, el grafisme, etc.

Entre les activitats destaquen una sèrie de contes per a ser dramatitzats pels nens de les diferents etapes evolutives.

Al final del llibre hi ha algunes consideracions sobre exercicis pràctics d'Educació Especial, en les quals es planteja la necessitat d'obtenir la màxima plenitud personal en el desenvolupament dels nens deficients.

Luisa Fernández

VENTURA, Núria: *Guía práctica para bibliotecas infantiles y escolares*, Ed. Laia, Barcelona 1982. (Colección Cuadernos de Pedagogía. Serie didáctica, 17.)

En aquest manual, que s'adreça a un públic ben ampli, hi trobem d'una manera entenedora i «pràctica» com ens hi hem de posar per muntar una biblioteca, sense tenir sorpreses posteriors (haver de desfer la feina feta, per exemple).

La part tècnica pròpiament dita: catalogació, classificació, préstec, etc... està exposada d'una forma planera i els exemples són freqüents i variats. El tractament de tots els materials (llibres, gravats, revistes, etc.) d'una biblioteca, és a dir la seva catalogació i classificació, pot semblar en principi una mica feixuc, però esdevé molt útil a



l'hora de cercar informació i d'obtenir-la en el temps més breu possible.

Voldríem destacar especialment els dos capítols se-



güents: el de la selecció de llibres i el de l'animació.

Cada cop és més necessari tenir uns criteris clars de selecció. El mercat del llibre infantil augmenta cada any i cal triar cada cop més. Els pressupostos, sovint limitats, hi ajuden.

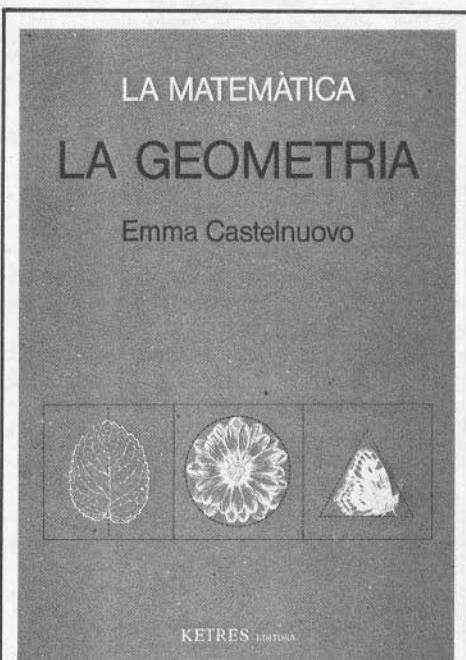
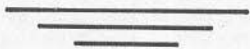
Per animació a l'entorn del llibre, l'autora entén totes les activitats que acostin el llibre al nen. Per als més petits es pot organitzar l'hora del conte; als més grans se'ls pot proposar de participar en exposicions sobre un tema determinat, un esdeveniment d'actualitat, etc... Insisteix d'una manera especial que una biblioteca ha d'estar oberta a tota mena d'activitats culturals, sempre que aquestes no interfereixin el bon funcionament de la biblioteca, i cal no oblidar que la seva principal funció és fomentar la lectura.

Al final, hi trobem una bibliografia actualitzada per temes (normes per a biblioteques, la lectura, bibliografies sobre llibres infantils...).

Lamentem dues coses: no disposar d'una versió catalana i que la part gràfica no sigui prou reeixida.

Aquesta obra que hem comentat ha estat possible gràcies a l'experiència professional de l'autora, bibliotecària a la Biblioteca Infantil «Lola Anglada» de la Diputació de Barcelona, a les reflexions sobre la seva feina i la literatura infantil.

Núria Reynés



LA GEOMETRIA

Emma Castelnuovo

Presentació de l'edició catalana de **Periódica Pura**

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

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

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



KETRES EDITORA

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

EN L'INICI D'UNA NOVA TEMPORADA TEATRAL, PER A NOIS I NOIES

Activitats dramàtiques escolars

De començament assenyalaria el fet, constatat des de la nostra experiència com a grup itinerant de teatre per a nois i noies, en contacte, i moltes vegades en estreta col·laboració, amb mestres i pedagogs, que cada cop més el fet teatral és utilitzat per aquests com una eina important per l'obertura cultural i humanística dels seus alumnes i com a punt de partida de noves experiències formatives i de creació.

L'assistència a representacions de teatre i espectacles vius és un fet important utilitzable, al llarg del curs escolar, com a desencadenant de iniciatives en àrees diverses. Com la pedra que en caure al mig d'un estany genera onades que, compassadament, s'escampen i creuen en totes direccions; així, el fet teatral viu i directe pot estendre's a l'escola, com un joc relaxant, provocant en els nois i noies noves sensacions i estímuls, importants per a la seva evolució emocional i relació social: confiança i seguretat en si mateix, incentiu de la imaginació, treball en equip...

Però aquestes sessions escolars, que tindrien com a canemàs l'espectacle visionat, i en les quals es tractarien l'expressió plàstica, oral i escrita, les manualitats, el dibuix, etc., haurien de fugir de cap intenció competitiva entre els participants, i de cap sentit de «funció de teatre» a on posar de manifest les respectives «qualitats». A partir del fet teatral desencade-

nant, el mestre ha de saber controlar la dinàmica de cada sessió —hi ha tot una sèrie de suggeriments molt vàlids— perquè els participants vagin desenvolupant les seves qualitats i esponjant les seves capacitats receptives i expansives, de la forma més natural i divertida possible. Doncs l'important d'aquestes sessions, sempre renovant-se, hauria de ser *la participació* espontània i folgada, lluny de les habituals angoixes que els afecten.

En una altra ocasió espero poder ampliar més detalladament el tema plantejat, ja que ara voldria informar-vos sobre la marxa del CENTRE D'ESPECTACLES PER A NOIS I NOIES, de la plaça del Nord, 7-11, de Barcelona-24.

En el final de la segona temporada

El darrer cap de setmana de maig van finalitzar les activitats de la temporada 81/82 amb uns resultats que podríem resumir en aquestes dades:

- 63 sessions de teatre, màgia, titelles, musicals, etc.
- 6 sessions de cinema.
- 12 grups o companyies participants.
- Prop de 14.000 espectadors (205 esp./sess.).

En el aspecte econòmic, el pressupost d'aquesta segona temporada, tenint en compte que el preu de les entrades ha estat de 50, 100 i 150 ptes., ha estat cobert en les següents proporcions:

- La Caixa de Barcelona (Obra social) ... 36,8 %
- Públic assistent ... 26,0 %
- Generalitat (Direcció General de Teatre) 15,8 %
- DÈFICIT 22,2 %

que ha anat a càrrec de les

companyies participants i del grup promotor i coordinador de la iniciativa (U de Cuc, teatre), ja que, encara que sembli impossible:

- L'Ajuntament de Barcelona (Departament de Cultura i altres Seccions) ha estat incapaç, al llarg de dues temporades, de definir-se sobre el Centre, promentent sense concretar, aplaçant entrevistes i decisions.
- La Diputació de Barcelona ni tan sols ha donat resposta administrativa a les nostres corresponents i reglamentàries peticions.

Al començament d'una nova temporada...

Continuem amb els nostres propòsits, ja indicats en un article anterior («P.E.», n.º 64), i continuem, també, esperant la normalització del suport de les institucions públiques implicades, sense el qual no podríem portar endavant les activitats de la que seria tercera temporada, i que presentem amb els següents traços:

1r. trimestre

Inauguració: 24 de setembre.

Sota el denominador comú de *10 anys de «U de cuc»*, una mostra de les obres realitzades pel grup il·lustratives de diferents etapes de l'evolució dels infants:

- Conscienciació de les relacions primàries. «L'Auca del Marrec Tossut».
- Definició de l'escala de valors: influència de l'entorn social. «La Ventura de Pinotxo» (estrena).
- Coneixement d'un mateix: opcions afectives, opcions imaginatives. «El Gran Màgic d'Oz».



· Lluita per assolir el poder, dins el grup. «El gran Claus i el petit Claus».

· Descobriment de la relació de la parella. «Els lleons de sorra».

Una sèrie de xerrades-col·loqui, sobre cada etapa considerada, a càrrec d'especialistes de l'educació i les arts escèniques.

2n. trimestre

1a. Mostra d'espectacles per a nois i noies, de l'Estat espanyol.

Una sèrie de xerrades-col·loqui, informatives, sobre la situació de cada regió participant.

3r. trimestre

1r. Concurs de Teatre fet per nois i noies. Participació de grups, segons l'edat, procedents tant d'escoles, centres d'esplai, recreatius i culturals, etc., de l'àrea barcelonina. El jurat estaria constituït per representants de cada grup. Les bases i les inscripcions podeu demanar-les a la adreça del Centre.

Tot aquest programa representaria:

- 101 representacions.
- La participació de 27 grups amb 34 espectacles diferents.
- L'edició bimensual d'un butlletí informatiu.
- Cada cap de setmana, tres sessions:

Dissabte, sessió «Pa amb xocolata» (berenar inclòs), a les 18 h.

Diumenge, sessió matinal, a les 12 h.

Diumenge, sessió tarda, a les 18 h.

- Totes les obres programades durant el 1r. i 2n. trimestre podrien ser representades en horari lectiu, per escoles, previ acord entre els respectius responsables (mínim: 250 esp.).
- Els preus, de confirmar-se els suports econòmics sol·licitats, estarien com sempre a l'abast de tothom.

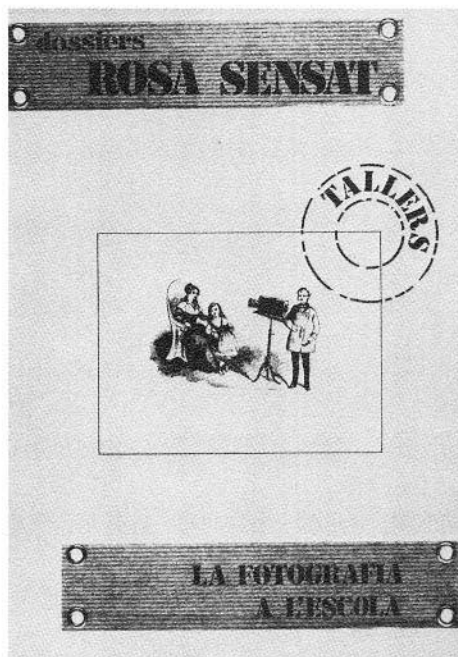
Francesc Alborch
Barcelona, juliol 1982

dossiers **ROSA SENSAT**

DE RECENT APARICIÓ

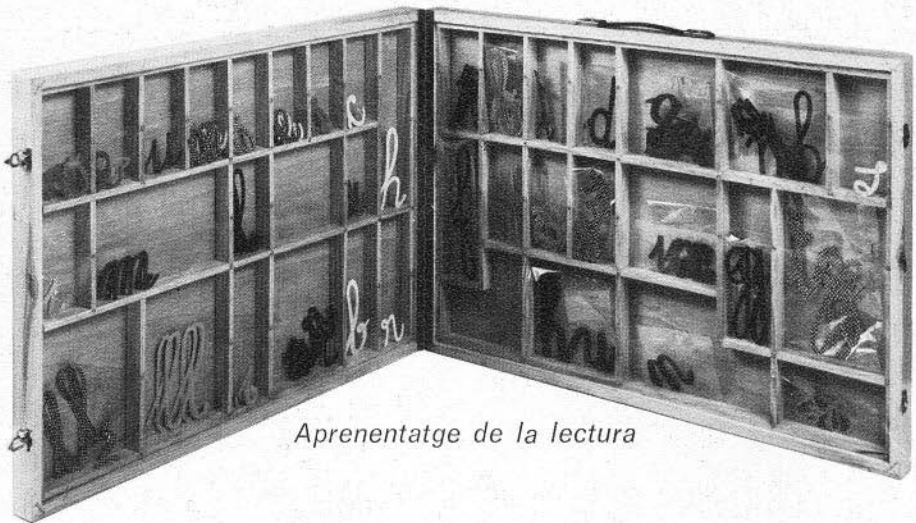
**EL MATERIAL DEL
DESENVOLUPAMENT SENSORIAL**

**LA FOTOGRAFIA
A L'ESCOLA**





MATERIAL DE CLASSE COMPLEMENTARI DE «LA CLAU» DE ROSA SENSAT.



Aprenentatge de la lectura

LES LLETRES

- Les lletres Montessori de compondre adaptades a la llengua catalana i col·locades dins d'una caixa.
 - Una caixa amb 39 compartiments.
 - Un compartiment per a cada so de la llengua catalana i cinc compartiments per a les grafies més difícils.
 - Cada compartiment en el lloc que li pertoca en la boca i el pensament del nen:
 - la filera dels sons oclusius
 - la filera dels sons fricatius
 - la columna dels sons labials
 - la columna dels sons dentals
 - la columna dels sons palatals i velars
 - la columna de les lletres mudes més freqüents
 - la columna de les mudes i les difícils menys freqüents
 - la filera de les vocals tòniques
 - la filera de les vocals àtones
 - la filera dels sons líquids
- Els colors plans indiquen seguretat en l'ús de les lletres.
- Els colors tacats indiquen cautela.