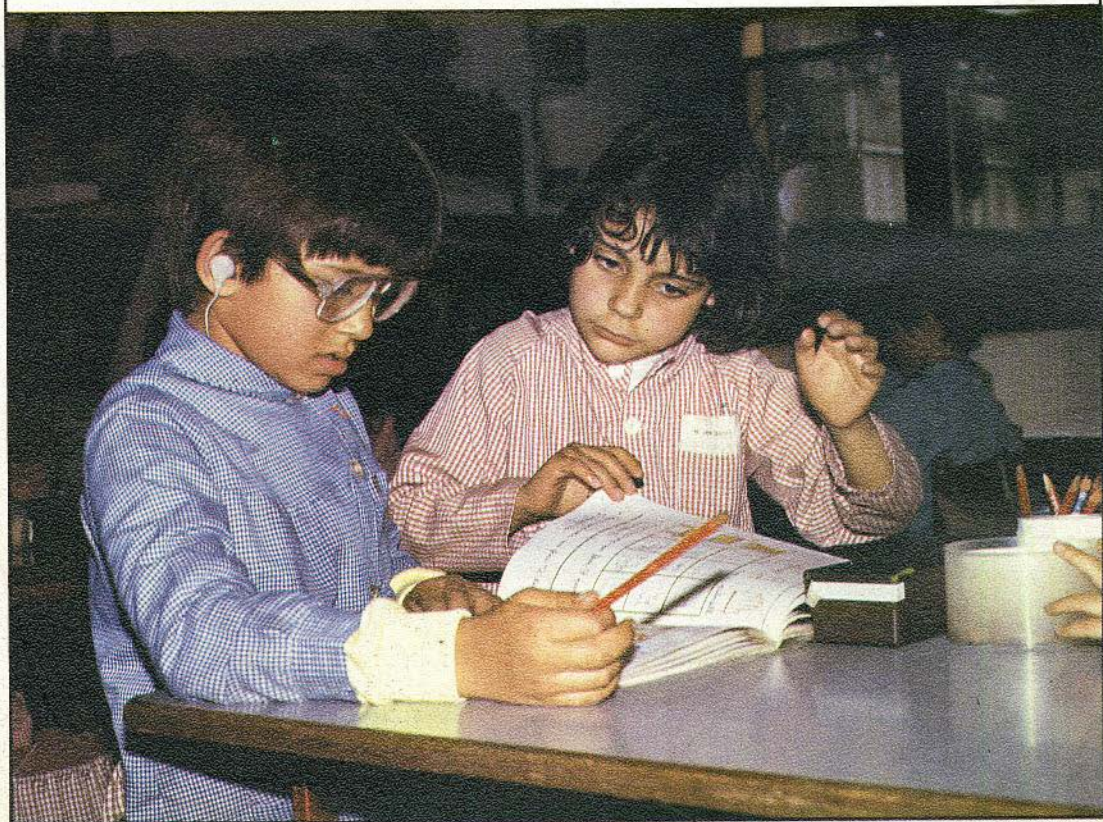


PERSPECTIVA ESCOLAR 84

Publicació de «Rosa Sensat»

Abril 1984

UNA ESCOLA PER A TOTS



INDEX

<i>La trencaïssa de l'avaluació</i>	1
UNA ESCOLA PER A TOTS	
1. <i>Marc psicològic. Una perspectiva integradora</i> , per Rosa Boada	2
2. <i>Ton i Guida. Una escola per a tothom</i> , per l'Equip de Mestres	5
3. <i>Escola Municipal Tres Pins. Un projecte d'integració combinada institucional</i> , per l'Equip de Mestres del C. M. Fonoaudiològic	8
4. <i>El nen cec entra a l'escola</i> , per Carme Guinea i Comas	11
5. <i>Dues experiències d'integració</i> , per Clara Mir i Maristany	17
6. <i>Experiència d'una mare</i> , per Núria Fabrès	20
ESCOLA	
Didàctica	
<i>Ensenyem a mirar. Didàctica visual i cultural de la imatge</i> , per Roser Juanola i Tarradelles	26
<i>Els jocs lingüístics a l'escola: els embargussaments</i> , per Ramon Bassa	29
Sortides	
<i>Sortida a les fonts de «La mansa» i de «Sant Bartomeu» de la Roca del Vallès</i> , per Elvira Queralt Gimeno	33
Fitxes audio-visuals	
<i>Escola i Societat</i> , pel Seminari d'àudio-visuals de Rosa Sensat	37
Diversos	
<i>Records d'una alumna de Pere Vila</i> , per Dolors Palet	41
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>L'Escola d'Estiu: Lloc de trobada i plataforma de debat dels mestres</i>	47
<i>Publicacions</i>	48
<i>Biblioteca de Rosa Sensat</i>	48
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>Morir de nen</i> , per Jaume Funés	51
Bibliografia	
<i>Llibres: Breu viatge al món de les matemàtiques</i> , per Jordi Quintana	55
<i>Revistes</i>	56
Per als nois i noies	
<i>Carner i els lectors juvenils</i> , per Teresa Mañà	57

Foto coberta: Anna Miralles

**Perspectiva Escolar**

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.
Tel. 237 07 01 - Barcelona-8

Consell de Redacció: Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Marta Mata, Lurdes Molina, Anna M. Roig

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lourdes Reyes

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lull, 10-14, B-5

Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

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: 2.450 ptes. — P.V.P. 275 ptes.

LA TRENCA DISSA DE L'AVALUACIO

S'acaba el curs. Gairebé ja han passat els nou mesos de treball educatiu en els diversos nivells de l'escola. Amb la canícula ja damunt nostre redactem informes finals, posem notes, completem expedients. Sembla l'última activitat, quasi ja sense importància. Amb tot, aquesta última activitat avaluadora és la pedra de toc, el contrast, que haurà de comprovar la bondat i la puresa del projecte educatiu de l'escola, el projecte educatiu que per al grup classe i per a cada un dels alumnes vam fer al setembre.

Encarats amb l'obligació d'avaluar podem negar, de fet, la teoria i la pràctica que va presidir el curs; podem comprovar la seva realitat concreta. Què avaluem, a la fi? Hem estat defensant que hi havia uns objectius propis de cada cicle i de cada curs. Hem dit que educàvem el desenrotllament de les potencialitats, la maduració personal, l'equilibri emocional, la socialització, el domini de determinades tècniques i hàbits, etc. I, ara ¿en funció de què acabem posant aquella qualificació que el registre oficial, els pares o l'escola ens exigeix? Només dels coneixements?

Haviem pensat i defensat que cada alumne és un personatge singular, amb el seu ritme d'evolució i les seves circumstàncies familiars i socials. ¿Avaluem individu a individu o resulta que, a la fi, només hi ha una mesura? També defensàvem que els alumnes canvien, que res no és definitiu, que cada curs pot ser una pàgina en blanc que el nen comença. En canvi, potser acabem d'escriure un informe determinista, d'assignar unes notes sense matisos, basades en allò que saben, a disposició d'uns pares que no les utilitzaran correctament, d'un futur mestre que començarà amb la simple catalogació.

A més a més, què se n'ha fet de l'observació sistemàtica? Potser fins i tot hem acumulat anotacions i més anotacions sobre molts alumnes que amb prou feines hem rellegit. I, amb tot, ara és el moment. Ara es tracta de destriar allò que és accidental del que és substancial, d'analitzar el procés personal i del grup, de conèixer les diferències entre el començament i el final, de tenir en compte els factors externs i l'activitat escolar.

S'acaba el curs i hem d'avaluar. Aquesta avaluació pot ser l'epíleg coherent amb el que hem fet durant el curs o la seva negació. El risc és clar. Per fi... avaluem-nos també nosaltres mateixos.



MARC PSICOLÒGIC

Una perspectiva integradora

per Rosa Boada

1. Marc general

El plantejament de la incorporació dels nois que presenten una deficiència a l'escola ordinària s'ha de veure no com un fet aïllat, sinó com un aspecte d'una transformació general que es comença a dibuixar en els països de la nostra àrea cultural.

Durant la primera meitat del segle i fins els anys seixanta les idees dominants han estat les de l'home «massa», la igualtat, l'homogeneïtat, la norma de la majoria en base a un home estàndard. Aquestes idees han dominat el món del saber, han sustentat la política i, en conseqüència, han estat les idees rectores en el camp de l'educació.

Actualment, i es pot dir que a partir de finals dels anys seixanta, trobem en tots els terrenys del pensament un interès per sortir d'aquest marc, una reivindicació de l'espai individual, que no representa un desinterès per la cosa pública, sinó la possibilitat de disposar d'una autonomia, d'ésser creatiu.

En aquest context general apareix en el pensament educatiu la proclamació de la diversitat com un dret de l'individu en el marc de l'escola. En una escola que parteix d'un model de nen abstracte al qual tots han de tractar d'ajustar-se, que proposa uns resultats prefixats als quals vol que tots els nens arribin per un camí que traça igual per a tots, que valora i potencia només un tipus de capacitats ignorant totes les altres, que té cada nen, que mesura aquestes capacitats amb uns tests. Davant d'aquesta escola, que ha generat el concepte d'inadaptació, apareix la proclamació del dret a la diversitat.

Tenir en compte la diversitat vol dir considerar cada nen amb les seves peculiaritats, amb la seva experiència viscuda, amb el seu estil de comportament, amb el seu ritme de desenvolupament i anar-lo conduint en el procés educatiu. En aquest enfocament de la diversitat, l'individu amb deficiències representa una diversitat que reivindica el dret a l'existència entre els altres.

2. Tendències actuals en la nostra àrea cultural

A partir dels anys seixanta veiem que diferents països, des d'òptiques molt variades, comencen a qüestionar el tractament educatiu segregatiu que es dona als nois amb deficiències. Els Països Escandinaus, per exemple, parteixen d'un criteri de rendibilitat dels aparells especials: «... La crítica d'aquest sistema estava fundada no pas sobre la noció d'igualtat social, sinó sobre la noció d'eficàcia»¹ ens diu el doctor Stukat. En d'altres com Itàlia, el punt de partida ha estat més directament ideològic: les primeres experiències van estar impulsades per les forces sindicals i polítiques transformadores i l'any 1971 ja es promulga la llei d'integració. Uns i altres s'han trobat, al llarg del procés amb problemes i posicions similars pel que fa als criteris que han anat desenvolupant.

1. STUKAT, K. A. G., «Suède et autres pays scandinaves». *Situation actuelle et tendances de la recherche dans le domaine de l'éducation speciale*. UNESCO, Paris, 1973.

Podem constatar que durant la dècada dels 70 l'interès ha estat centrat en l'educació a l'edat escolar, buscant un millorament de la integració i de la qualitat de l'atenció.

Cap a finals d'aquesta dècada, després de l'experiència de l'educació en l'edat escolar, es veu que per possibilitar un aprofitament de les potencialitats del nen cal començar la intervenció educativa al més aviat possible. Així trobem als diferents països un interès per dotar-se dels mitjans que els permetin iniciar l'educació al més a prop del naixement possible.

Si haguéssim de resumir les tendències actuals en la nostra àrea cultural ho faríem en tres punts:

a) Cal fer viure la persona amb deficiències al màxim possible en el seu àmbit natural, participant de la vida col·lectiva.

b) L'educació ha de començar des del naixement i és fonamental implicar-hi els pares.

c) Cal buscar les solucions més senzilles possibles per a l'atenció educativa.

3. Necessitats educatives del noi amb deficiències

L'objectiu d'aquest article és posar de manifest que una proposta educativa més integradora no respon a una moda d'un moment determinant, sinó que té una sòlida fonamentació que anem desgranant en els diferents punts. Ara intentarem explicar la fonamentació psicològica.

Situant-nos en una perspectiva interaccionista, l'estudi del procés de desenvolupament i de la seva dinàmica, la consideració del que representa la presència d'una deficiència en el desenvolupament d'un individu i la interacció d'aquesta deficiència amb l'entorn són els tres punts que ens porten a veure quines són les necessitats educatives dels subjectes amb una deficiència per aconseguir un desenvolupament harmònic que pugui comportar l'aprofitament de les potencialitats que té pel seu equip biològic de base.

Hem d'entendre el desenvolupament de tot individu com el resultat de la interacció constant del seu equip biològic de base —allò que és quan neix— amb l'entorn físic i humà en el qual es va desenvolupant. Un i altre tenen un paper fonamental; cal, doncs, tenir presents les peculiaritats que en cada individu té el pri-

mer i, d'altra banda, la varietat d'elements que constitueixen l'entorn i la funció que té cada un d'ells en els diferents moments del desenvolupament.

En aquest procés el nen passa d'una situació d'indiferenciació respecte a l'entorn en què es troba en néixer, i que fa d'ell un ésser necessàriament social, avançant pas a pas cap a una individualització progressiva que representa al mateix temps una sociabilització, i que el conduirà a l'autonomia al final de l'adolescència.

¿Com se situa en aquest procés el noi que presenta una deficiència en el seu equip biològic?

El comportament del noi tal i com ens el trobem nosaltres a l'escola no és la pura manifestació d'aquesta deficiència.

Si considerem els factors que acabem d'exposar com a l'eix del desenvolupament de l'individu, veurem que el noi amb deficiències està desprotegit en aquest procés a causa de la intervenció de l'entorn. La societat el rebutja, no el considera com un ciutadà amb plens drets, el margina. La família, sense orientació, el sobreprotegeix. Els poders públics, estem parlant de casa nostra, no intervenen, no prenen la responsabilitat d'una planificació que representi una atenció educativa eficaç; es limiten a deixar anar alguns diners, pocs.

I així els nois es troben amb un entorn que enlloc d'afavorir al màxim l'aprofitament de les seves potencialitats, els redueix a un rendiment molt inferior perquè

Cal fer viure la persona amb deficiències en el seu àmbit natural.



4 no els valora, perquè no espera res d'ells, perquè en sobreprotegir-los no els deixa desenvolupar les seves capacitats. Ens trobem, doncs, sempre amb allò que en diem un dèficit secundari sobreafegit i que és el resultat de les limitacions que l'entorn posa al desenvolupament de les potencialitats d'un equip biològic de base ja limitat. ¿Com podem parlar en aquest context d'accés a l'autonomia?

La intervenció educativa se situa en la modificació d'aquest dèficit secundari. Les necessitats educatives van, doncs, en el sentit d'aconseguir que el dèficit secundari sigui el mínim possible en cada situació concreta.

Arribats en aquest punt hem de parlar del paper que els «altres» tenen en el desenvolupament de cada individu. L'«altre» per a «mi» no és una pura referència externa. «Jo» i l'«altre» som dos termes complementaris que s'aniran diferenciant en l'infant en el curs del desenvolupament a partir d'una situació inicial en què es confonen. L'altre és un model a imitar però també és una part de nosaltres mateixos.

¿Quin «altre» oferim al noi amb deficiències? Quan el marginem li limitem aquesta relació. L'«altre» en el centre d'educació especial és un element molt pobre, les interaccions són també pobres. La vivència de la segregació, el fet de sentir-se posat en un món a part, marginat, desvaloritzat respecte als altres nois de la mateixa edat i condició té, per tant, una influència molt negativa en el desenvolupament de l'individu.

L'altre no és només una pura referència externa, és un part de nosaltres mateixos.



El noi amb deficiències necessita un entorn educatiu valoritzador, estimulant, normalitzador i davant d'aquest model que ofereix una perspectiva integradora és clar que el potencial de desenvolupament augmenta.

4. Una perspectiva integradora

L'anàlisi que acabem de fer de les necessitats educatives del noi amb deficiències ens fa molt palès que l'escola d'educació especial difícilment pot donar una resposta que sigui molt satisfactòria.

Ara bé, en situar-nos en una perspectiva integradora avui a casa nostra hem de tenir present que ens trobem en un context social molt discriminador i amb un aparell escolar ordinari molt deficitari.

El fet d'incorporar el nen amb deficiències a l'escola ordinària no vol dir que se l'integri automàticament. Podem incorporar els nois amb deficiències a l'escola ordinària però per arribar a integrar-los l'escola ha d'ésser una escola que no margini, que valori la diversitat, que accepti cada un dels nens tal com és, que es posi davant d'individus i no de nivells, que sigui capaç de posar els mitjans per desenvolupar les capacitats de cada nen. Hem de dir també, i l'experiència ho prova, que, quan es fa bé, la incorporació d'un nen amb deficiències ajuda el mestre i l'escola a avançar en aquest procés de transformació.

La integració avui ha passat a ésser una divisa general, però ¿què significa realment integrar? No vol dir tractar de dissimular la deficiència, fer el noi amb una deficiència el més semblant possible a nosaltres. Vol dir que se li permet conservar la seva identitat, que s'entén que aporta alguna cosa a una col·lectivitat que l'accepta i el valora tal com és.

Tot el que acabem de dir fa remoure, necessàriament, els fonaments de la nostra escola. Acabarem amb les paraules del professor A. Canevaro, un dels capdavanters d'aquesta transformació: «El procés d'integració és possible i és un procés innovador, de gran actualitat per a l'educació de tots, nens i adults. Amagar-ne, però, les dificultats és tan equivocat i fals com considerar impossible la integració».²

2. CANEVARO, A., *Handicap e scuola*. La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1983.



TON I GUIDA

Una escola per a tothom

Equip de mestres

Ton i Guida és una escola que treballa al barri obrer de Roquetes, del districte de «Nou Barris» de Barcelona.

La pertinença a un barri obrer comporta, naturalment, tot un conjunt de vivències, de relacions, de valors populars molt positius i enriquidors, però al mateix temps suposa un reguitzell de limitacions i dèficits urbanístics, econòmics i culturals (resultat d'una llarga història d'injustícia) que, ara com ara, són força específics d'aquests tipus de barris, i afegeixen dificultats suplementàries a la ja prou complexa tasca de «fer escola».

Ton i Guida és a Verdum-Roquetes des de l'any 1962. I mai no ha volgut discriminar ningú per cap concepte. Ans al contrari: hem intentat sempre d'oferir un lloc a nens amb situacions familiars conflictives o amb greus dificultats d'escolarització o d'aprenentatge (sigui per dèficits sensorials, emotius, funcionals, conceptuals o socio-culturals).

Pretenem, doncs, ser una escola «normal» oberta a tothom. El punt de partida —bàsic i fonamental— per part de l'equip de mestres, ha estat sempre el convenciment que calia donar una resposta humana i pedagògica a les famílies que ens plantejaven algun problema, i que sovint no tenien a l'abast cap altra possibilitat d'escolaritzar el seu fill.

Al llarg dels anys, però, aquesta actitud ens ha portat diverses vegades a reflexionar sobre les pròpies i reals limitacions de l'escola. Calia analitzar en quina mena de dinàmica entràvem i si corriem el risc que el nombre de «casos difícils» ultrapassés les nostres possibilitats d'actuar amb un mínim d'eficàcia. Tant pel que fa al nen concret com per a la resta del grup-classe.

Fet i fet, cada curs ens arriben sollicituds de famílies que els han dit —els veïns, l'assistent social, altres escoles, centres d'educació especial...— que «a Ton i Guida us tractaran bé el nen»...

Fins i tot hem rebut suggeriments que podríem «especialitzar-nos-hi».

Es evident que als nostres barris hi ha, encara, molts problemes d'escola sense resposta. Però això ja són figures d'un altre paner.

El que nosaltres podem oferir és molt concret i limitat. Hem de partir d'uns condicionaments estructurals i humans i tocar de peus a terra.

Ens plantejem la integració de tres tipus d'alumnes:

- Nens amb dèficits psicomotors, psicolingüístics, conceptuals.
- Nens amb sordeses (com a cas particular).
- Nens amb problemes de conducta.

a) Infants amb dèficits psicomotors, psicolingüístics, conceptuals

La integració la podem centrar en dos aspectes:

- El de la sociabilitat.
- L'instructiu.

L'experiència més reeixida la tenim a les classes de Pre-escolar i Cicle Inicial, amb un nen mongòlic, alguns nens límit i una nena amb trastorns secundaris deguts a un tumor cerebral.

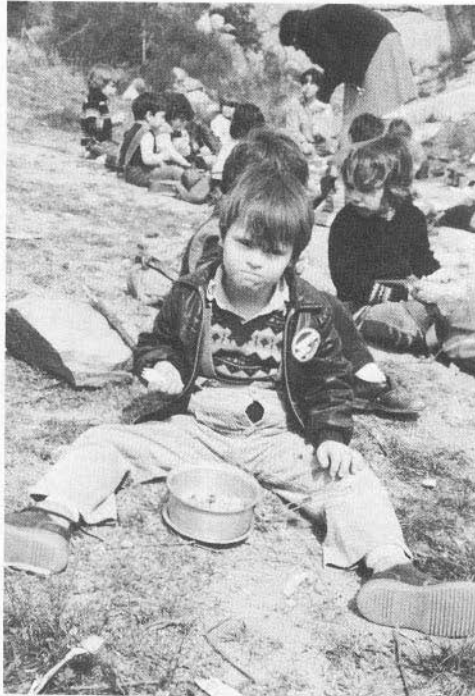
a.1. A poc a poc i progressivament van adquirint els hàbits de conducta i relació que configuren la vida quotidiana del grup. El nen troba el gust de fer bé les coses per imitació, veient que els grans i els seus companys estan contents. Arriba a

6 ser feliç a la classe i tots els nens l'accepten i l'estimen. Aquestes vivències són fonamentals per a ell. L'ambient normal li possibilita, doncs, d'aprendre moltes coses que en una escola especial li seria pràcticament impossible.

a.2. Disposem d'una eina molt positiva: el mètode Montessori amb tot el material sensorial per manipular i experimentar, que és molt vàlid per a aquests tipus de nens, i el treball individual que permet a cada nen seguir el seu propi ritme d'aprenentatge. És evident que el nen amb deficiències segueix un ritme que està molt per sota del grup classe, però va progressant lentament, a les classes de 3, 4 i 5 anys.

El problema greu se'ns planteja quan els nens fan el pas a la lectura i l'escriptura, entre 1r. i 2n. d'EGB. És en aquest moment que, en alguns casos, ens trobem impotents i ens cal buscar una escola especialitzada per a ells. Tot i que des de fa dos cursos tenim la subvenció per a una aula d'Educació Especial, encara ens manquen recursos, formació, menys nens per classe...

A poc a poc i progressivament van adquirint els hàbits de conducta i relació que configuren la vida del grup.



En unes condicions més favorables aquests nens podrien continuar tota l'escolaritat a Ton i Guida.

b) Infants amb sordeses

La integració en aquest cas té unes característiques especials. L'any 1978 una institució privada, ARANS (Associació per l'Educació Auditiva del Nen Sord), va proposar a l'escola l'experiència d'integrar nens amb deficiències auditives (un per curs com a màxim) i oferint-nos un educador especialitzat a càrrec d'ARANS.

Actualment tenim 5 nens amb sordesa a les classes de 5 anys, 1r., 2n., 4t. i 5è.

b.1. Al llarg d'aquests 6 cursos d'experiència podem dir que la integració d'aquests infants, pel que fa a la sociabilitat, és del tot satisfactòria. El mestre els assumeix totalment, són ben acceptats pel grup classe i no tenen pas més problemes de relació que qualsevol altre nen.

El reeducador participa sempre que pot en les activitats de classe: festes, sortides... per tal de saber com es comporta el nen en el grup i de globalitzar més la seva feina, ja que és important que el nen el relacioni amb l'escola.

b.2. En aquest punt l'educador especialitzat hi té un paper importantíssim:

— Treballa una hora diària amb cada nen els aspectes que la deficiència comporta: entrenament auditiu, ritme, articulació, veu...

— Reforça, sempre d'acord amb el mestre, els temes que es treballen a la classe per tal que el nen assolixi el nivell que li pertoca per edat escolar.

— Ajuda el mestre a resoldre les dificultats amb què es troba, i li proporciona els recursos didàctics adequats.

— Coordina la interacció pares-mestren i facilita el seguiment de tots els aspectes de la integració.

c) Infants amb problemes de comportament

Habitualment aquests nens es troben en situacions familiars precàries en els aspectes de treball, estatge, higiene o d'excésiu nombre de fills, o d'alcoholisme..., que generen un seguit de necessitats i que, normalment, comporten: dèficits afectius, hiperagressivitat, escolarització tardana o discontinua, supervaloració de la vida del

carrer... Quan els nens ens arriben en edat de parvulari, la integració, sobretot a curt termini —tant en l'aspecte de sociabilitat com en l'instructiu—, resulta molt més agraïda i possible que quan s'incorporen en edats més avançades. A mesura que creixen, es van fent més receptius a les influències extraescolars, que cada cop són més difícils de contrarestar. En aquest punt es fa imprescindible una més intensa i coordinada dedicació institucional i social que ofereixi alternatives. Mentrestant, ens veiem obligats a acceptar un nombre limitat de nens amb dificultats greus. Aquesta limitació està en funció de les característiques del nen i del grup on s'hauria d'integrar.

c.1. Partim de donar una atenció preferent a cada alumne: un fort acolliment afectiu que li permeti assolir una certa estabilitat emocional, imprescindible per afavorir un mínim equilibri personal. Sense això, no es pot posar el nen en situació d'aprendre a conviure i treballar.

És important que els altres mestres del cicle (i, en general, tothom que treballa a

l'escola) coneguin els problemes d'aquests nens i les línies d'actuació que segueix el seu mestre, per tal de reforçar-les.

c.2. Pel que fa a l'aspecte instructiu, cal establir un «programa de mínims» i, sense obsessionar-s'hi, mirar de compensar els déficits tot potenciant altres activitats: teatre, plàstica, sortides, taller, esport... on l'alumne pugui desenvolupar un treball més de cooperació amb els companys.

No cal dir que la constant col·laboració amb els pares i el contacte directe amb el psicòleg o Centre de Salut Mental que —en el millor dels casos— tracten el noi ha d'assolir el màxim grau d'eficàcia possible.

Potser el nostre treball en aquest camp es mou més per la bona voluntat que no pas per tenir unes adequades condicions materials o uns coneixements i una metodologia prou científica. Però no podíem esperar a tenir-les per començar a fer algun pas perquè l'escola sigui per a tots. Queda molt de camí. La societat també ha de ser per a tots.

Arriba a ser feliç i tots els nens l'accepten i l'estimen.





ESCOLA MUNICIPAL TRES PINS. UN PROJECTE D'INTEGRACIÓ COMBINADA INSTITUCIONAL

per l'Equip de Mestres de l'escola
del Centre Municipal Fonoaudiològic

L'oferta d'escoles públiques i municipals de pre-escolar i EGB d'enguany s'ha vist incrementada en un nou centre, l'escola municipal Tres Pins, producte de la reconversió del Centre Municipal Fonoaudiològic, conseqüència lògica del principi d'integració desenvolupat per aquest en els darrers anys. Així a partir del proper curs es produirà la incorporació progressiva d'alumnes normo-oïdors a l'escola del CMF, com a mesura normalitzadora de l'ensenyament del sord i d'ampliació de l'oferta d'escolaritat municipal. A mig termini, per l'aplicació del principi de sectorització, l'escola municipal Tres Pins esdevindrà una escola de barri de caire integrador, sense oblidar l'atenció específica als nens deficientes sensorials auditius.

Després de 164 anys d'atenció escolar al sord, per part de l'Ajuntament de Barcelona, els nous corrents pedagògics i socials porten a un replantejament del tractament del sord basat en la integració escolar i social. Així, a partir del curs escolar 1981-82, s'inicià un procés de transformació del CMF concretat, entre d'altres coses, en:

— L'ingrés a l'escola de nens sords que presenten altres deficiències associades.

— L'ampliació de l'àmbit d'actuació, tant cronològic, atenent totes les demandes de 0 a 18 anys, com geogràfic, esdevenint centre de recursos per a tota Catalunya

segons el conveni, signat el 5-8-1983, entre l'Ajuntament de Barcelona i la Generalitat de Catalunya.

— La integració escolar dels alumnes sords de forma individual.

— La matriculació, suport i seguiment en els ensenyaments de FP dels alumnes del centre que acaben l'escolaritat.

Aquest projecte de reconversió del CMF respon, fonamentalment, a les següents motivacions:

a) *Pedagògiques.* La integració d'alumnes sords en col·lectius escolars ordinaris ens demostra que l'ensenyament ordinari és el medi més adient i estimulant per a l'adquisició d'hàbits de treball i conducta normalitzada, factor que facilitaria la posterior integració sòcio-laboral de l'alumne sord. Al mateix temps ens prova que es produeixen millores en el camp del llenguatge i la comunicació, ja que es crea un ambient estimulador i enriquidor de la utilització de la comunicació oral, la qual cosa fa que, indirectament, es faciliti un millor accés de l'alumne sord al món de la cultura. L'ingrés d'alumnes oïdors a l'escola del CMF significarà l'ampliació de punts de referència de l'alumne sord que resti al centre, fonamentalment en els aspectes emotiu, d'hàbits i conductes. Ajudarà a trencar el conflicte entre nen sord i nen oïdor, producte del desconeixement mutu, i també farà que el nen sord asso-

leixi més aviat consciència de la seva deficiència, factor important per al seu desenvolupament posterior. Al mateix temps, l'heterogeneïtat pot afavorir un model de conducta més solidari i reduir el nivell de conflictivitat. En el cas d'alumnes subjectes d'integració completa i combinada, gaudiran de gran part dels avantatges que comporta la integració individual en centres ordinaris: major estímul a la utilització del llenguatge oral, ampliació dels subjectes de col·laboració en l'adquisició d'aprenentatges (fins ara reduït a la figura del mestre i ampliable, en aquest cas, al col·lectiu de normo-oïdors del grup-classe), etcètera. La integració institucional combinada en el CMF amb alumnes dels barris propers significarà que el centre es vincularà pedagògicament a la realitat circumdant i forçosament tindrà un replantejament metodològic, així com tot un seguit d'elements, que beneficiaran tant els alumnes sords com el col·lectiu d'alumnes oïdors que atengui el centre. Aquest col·lectiu també resultarà beneficiat per la integració institucional combinada, ja que:

— Aportarà aspectes de desenvolupament psicopedagògics (importància del llenguatge en l'adquisició de coneixements, de la comunicació mestre-alumne, etc.) i socials (importància del medi familiar, necessitat de col·laboració família-escola, etc.) que necessàriament s'han tingut en compte a l'educació especial.


— L'ús de tècniques específiques, el tractament individualitzat, l'atenció al desenvolupament integral de l'alumne, el major coneixement de les diferències individuals, les exigències multiprofessionals per a l'educació, l'elaboració de programes de desenvolupament individual adaptats a les possibilitats de cada alumne són pràctiques quotidianes a l'educació especial.

— Significarà una major atenció individualitzada donada l'existència d'uns mòduls inferiors d'alumnes per classe als establerts actualment en l'ensenyament ordinari.

— A mida que es treballa segons les possibilitats individuals de l'alumne es possibilita la reducció de l'índex de fracàs escolar.

una nova escola d'EGB
per al nostre barri


escola municipal "TRES PINS"



matriculació per a 4, 5 i 6 anys
25 Alumnes per aula

PÚBLICA · GRATUITA · SERVEI MITJA PENSIO

Informació: Centre Municipal FONOAUDIOLÒGIC
El Trencador s/n · Montjuïc) 223 90 56 223 93 61



AJUNTAMENT DE BARCELONA
ÀREA D'ENDESA I FORMACIÓ

Què és l'Escola Municipal "Tres Pins"?

És una nova escola de Parvulari i E.G.B. que l'Ajuntament posa al servei del nostre barri seguint els criteris d'integració i renovació pedagògica.

Qui podrà matricular-se?


Nens i nenes de 4, 5 i 6 anys.
PRIMER curs de Parvulari, 4 anys
SEGON curs de Parvulari, 5 anys
PRIMER curs de Cicle Inicial, 5 anys

On està ubicada?

Està dins del Centre Municipal Fonoaudiològic (en el Parc de Montjuïc). Forma part dels Tres Serveis que dona aquest Centre.

Quins són els mitjans de Transport?

Autobús nº 61. Avda. M^o Cristina (davant d'IBERIA)
Autobús nº 201 (Paral·lel)



Què oferim?

- Parvulari i E.G.B.
- Classes mixtes de 25 alumnes amb 3 alumnes sords per aula integrats
- Amplies i modernes instal·lacions
- Patis, jardins i bosc
- Biblioteca
- Nova tecnologia educativa: laboratori, fotografia, video, etc.
- Gimnàs, 2 camps poliesportius i activitats esportives en col·laboració amb l'Escola Esportiva del Districte
- Servei de menjador si s'escau
- Serveis Tècnics complementaris: Logopèdia, Psicologia.

b) *Legislatives.* Les motivacions legislatives vénen marcades per totes les disposicions i ordres legals que sobre la integració dels deficients han desenvolupat durant els darrers dos anys l'administració central i l'autonòmica.

c) *Anàlisi d'experiències.* Les experiències d'integració institucional combinada amb alumnes sords realitzades a països com el Canadà, Noruega, França, Alemanya, Suècia, Dinamarca, Iugoslàvia i Itàlia i les realitzades a l'Estat espanyol que no cal ressenyar per ésser àmpliament conegudes, així com les relacions pedagògiques mantingudes amb les escoles municipals del Bosc i Pau Vila, i d'altres de públiques ens permeten tenir unes bases experimentals per a la realització d'aquesta proposta de reconversió de l'escola del CMF.

Tipologies d'aules segons les modalitats d'integració. A l'escola Tres Pins existiran unitats ordinàries i especials, i segons les modalitats d'integració disposaran dels següents ratios:

— En les unitats ordinàries d'integració, completa o combinada, la relació màxima de professors-alumnes serà d'1/25. El nombre d'alumnes sords d'aules ordinàries no serà superior a 3. El programa pedagògic en aquestes unitats serà l'ordinari amb suport pedagògic individualitzat per als alumnes sords.

— En les unitats especials d'integració parcial, la relació professor-alumnes estarà en funció del grau i tipologia de les deficiències. Donada la tipologia d'alumnes sords amb deficiències associades que resten a l'escola, la relació mitjana professor-alumnes serà d'1/8. Els programes en aquestes unitats especials amb integració parcial estaran en funció de les orienta-

cions pedagògiques individualitzades i del disseny curricular adaptat a aquestes unitats. L'aplicació d'aquest programa es realitzarà en les àrees i activitats que sigui possible conjuntament amb els alumnes de les unitats ordinàries.

Catalanització de l'escola. Actualment l'ensenyament es realitza en llengua castellana, motivat per l'anàlisi de rendibilitat i possibilitats lingüístiques dels alumnes que atén el centre. Amb l'ingrés d'alumnes oïdors al centre, s'obrirà la via i la possibilitat de desenvolupar el procés de catalanització de l'escola.



EL NEN CEC ENTRA A L'ESCOLA

per **Carme Guinea i Comas**
Coordinadora de l'equip de cecs
del CPEDS de «la Caixa»



El nostre treball d'integració de nens cecs a l'escola ordinària es va iniciar el curs 1978-79 com a resposta educativa a molts dels interrogants que ens havia plantejat la nostra experiència en una Escola Especial de nens cecs.

El principi pedagògic que sustenta aquest treball és educar l'infant cec, potenciant totes les seves possibilitats com a individu en un procés de constant interrelació amb el medi.

Aquest principi ens ha portat a donar prioritat educativa al nen en la seva globalitat, respectant la seva especificitat en tant que cec però no centrar la tasca educativa exclusivament en el dèficit.

Conscients de la importància que té, en l'evolució del nen, el medi on ell es desenvolupa, vàrem iniciar-ne l'escolarització en la via de l'educació integrada a fi d'oferir-li un medi més ric i estimulante que el de l'Escola Especial, i que li permetés estructurar la seva personalitat de cec entre vidents, i li ampliés la seva informació tan limitada per la ceguesa.

La nostra experiència d'integració del nen cec a l'escola ordinària, està lligada a les experiències de renovació pedagògica en general i, en concret, és possible gràcies a un seguit d'escoles que porten un plantejament constant en aquesta línia i que, dins dels seus principis educatius, han inclòs el d'escolaritzar a les seves aules infants portadors d'alguna deficiència.

L'equip que porta endavant aquesta experiència està format per 7 professionals,

4 mestres, 1 psicòleg i 2 especialistes en les tècniques Braille.

La població acollida per aquest equip és de 27 nens deficients visuals greus d'edats compreses entre els 4 mesos i els 12 anys, estant 12 d'ells en règim d'escolaritzat integrada (6 nenes i 6 nens), la resta formen el grup d'infants d'Educació Primària.

L'educació integrada comporta un treball en la dinàmica del grup-classe que faciliti la relació entre tots els nens.



12 L'Educació Primerenca: element bàsic per a la integració

Abans de parlar de l'educació integrada en l'etapa escolar, m'agradaria situar breument el nostre treball d'Estimulació Primerenca amb l'infant cec, ja que hi ha una gran relació educativa entre una i altre. La presència o no d'aquesta estimulació pot condicionar els resultats globals de la integració.

Les dificultats educatives que experimenta el cec congènit en la seva evolució són molt grans. El cec estructura tots els seus coneixements d'una manera seqüencial, té una informació fragmentada que li costa d'integrar en un tot. En general, l'infant cec no estimulat no manifesta cap interès per conèixer l'ambient que l'envolta, no desenvolupa totes les seves possibilitats motores perquè no té un estímul visual que espontàniament el porti a potenciar-les... Al petit cec li costa aixecar el cap, no voltejarà, no gatejarà... També en altres àrees evolutives presentarà retards i/o manifestacions diferents que fan necessària l'estimulació de l'adult.

En observacions fetes en nens que han vingut al nostre centre, hem vist infants de dos i tres anys que presentaven, ja, un seguit d'alteracions evolutives i conductuals importants, estereotípies (fruit de l'autoestimulació), patrons pseudo-austistes... També s'hi han observat greus dificultats de relacions i d'acceptació de la ceguesa per part dels pares i que han aguditzat les dificultats pròpies d'una educació diferent.

Aquestes dades sobre els trastorns conductuals de la nostra població eren coincidents amb les recollides per la doctora Selma Fraiberg en la població dels EUA. Els seus estudis ofereixen resultats d'un 60 % de nens cecs que presenten trastorns associats a la ceguesa.

Davant d'aquesta situació, vàrem formular la hipòtesi que l'Estimulació Primerenca podria reduir aquestes xifres i el curs 80-81 es van començar els treballs amb els nadons petits cecs. Aquest treball consisteix a elaborar un programa educatiu que doni respostes a les necessitats cognoscitives i psicològiques de l'infant cec i aplicar-lo a cada nen respectant la seva individualitat.

Per altra banda, vàrem realitzar un treball sistemàtic amb els pares que ens permetés acollir les seves angoixes per tal

d'afavorir els vincles afectius i relacionals amb els seus fills.

Aquesta assistència a l'infant i els pares es realitza en el marc familiar (marc natural d'ells) i amb una metodologia adequada a cada realitat.

Aquesta assistència a l'infant i als pares ventiu i realitzada des del moment en què es detecta la ceguesa, la plantejarem com l'«inici» de l'Educació Integrada.

L'educació integrada ha de començar per aprofundir aquest treball de prevenció. El cec no hauria d'acumular més dificultats a la seva evolució que les pròpies de la ceguesa. Cal evitar el que avui encara veiem que són més les intervencions «reeducatives» que les educatives, i que sens dubte condicionen la mateixa integració.

L'educació del nen cec a l'escola ordinària

L'educació integrada del nen cec comporta un treball conjunt dels pares, la institució escolar i l'educador de cecs, però sobretot comporta per part de tots ells un coneixement profund de l'evolució cognoscitiva d'aquest nen per tal d'ajudar-lo en la

La noció d'espai del nen cec es fa a partir de la suma de diverses percepcions tàctils, acústiques...



seva evolució, i un treball en la dinàmica del grup-classe que faciliti la relació entre tots els nens.

En aquest sentit, creiem del tot necessari que tota escola que realitzi una tasca d'integració tingui el suport i/o la informació necessària per garantir aquest nivell de reflexió.

El nen, subjecte d'integració

Mancat de visió, el cec estructura el seu coneixement del món que l'envolta de manera diferent que el vident.

El cec, doncs, no és un vident que no hi veu.

Si pensem, per exemple, com un infant vident realitza el seu joc simbòlic: imitant, reproduint i interioritzant les imatges que l'envolten, podem pensar, ¿com ho farà el nen cec? El cec espontàniament no farà mai el mateix joc simbòlic que el vident; el cec pot simbolitzar però ho farà amb aquelles imatges que ha interioritzat a partir de l'acció. El petit cec, no jugarà a pares i mares amb la seva nina, si l'adult no intervé acomodant una informació que ell no té.

Pensem també com interioritza el cec un espai i veurem com és molt diferent que un vident. La noció d'espai del cec, es fa a partir de la suma de diferents percepcions tàctils, acústiques... que li permetran formar-se aquesta noció.

El seu dibuix, la seva creativitat en general seran diferents. Quan el nen treballa amb la plastilina, amb el fang, no ens reproduïx espontàniament les figures que fa el vident, perquè la informació i la seva imatge mental dels objectes: l'avió, les cases, els cotxes... són del tot diferents de les dels seus companys vidents.

Aquests petits exemples ens donen una mostra de la gran importància que té conèixer aquests processos cognoscitius diferents per poder proporcionar al nen un programa educatiu adaptat a les seves necessitats.

La institució escolar: la classe, els mestres

Per a nosaltres l'escola i, concretament, el mestre/a és un dels grans protagonistes de la integració.

Quan volem integrar un nen cec a l'escola ordinària, els pares o nosaltres par-

lem primer amb el claustre per poder incorporar aquesta integració dins el seu projecte pedagògic.

Els pares dels nens vidents també necessiten conèixer i poder parlar del nen cec. Les pors, lògiques, provocades per la manca d'informació han de poder sortir. S'han d'aprofitar les reunions pròpies de l'escola per informar i així convertir tots els pares amb elements actius de la integració.

La classe

L'entrada del nen cec ha de ser esperada amb interès i il·lusió per tots.

Els nens vidents estan assabentats de l'arribada del nou company, la mestra dona des del primer moment una informació clara i objectiva de la realitat del nou company. La informació és sempre una de les bases de l'èxit de la integració.

Durant el curs es poden donar situacions individuals i/o collectives que facin necessari tornar a parlar de la realitat de la ceguesa i potser de les seves limitacions, de com adaptar uns jocs, uns aprenentatges... És molt important que aquestes converses les facin vidents i cec, conjuntament amb la mestra, i es creïn estratègies noves adequades a cada moment.

El mestre és un dels protagonistes de la integració.



Abans d'iniciar el curs, el nen cec fa un recorregut per la seva classe, l'estudia i la interioritza per tal de poder bellugar-s'hi millor. Si el nen és petit o és la primera vegada que va a l'escola també és important que conegui individualment la seva mestra per poder tenir unes referències afectives clares que li donaran més seguretat.

La integració a nivell pràctic no sempre és igual per a tots els nens. En alguns casos i sempre amb els més petits, l'escolarització es fa progressiva pel que fa a l'horari escolar. Es començarà per poca estona i en funció de l'adaptació s'anirà allargant.

Els aprenentatges

En relació als aprenentatges, treballem amb programes i tècniques adaptades. Si pensem, per exemple, que en l'etapa preescolar hi ha molts exercicis pensats en la coordinació visual i motora, que preparen a la lectura del nen vident, veurem que no tenen cap significació per a l'infant cec, ell necessitarà un altre tipus de preparació lectora basada en l'estimulació espacial i tàctil. Aquesta adaptació la proporcionarà l'equip i/o l'educador de suport que està lligat al mestre de la classe.

L'ensenyament de la lectura i l'escriptura en el sistema «Braille» (codi en relleu) la fa l'especialista. S'inicia progressivament des de pre-escolar.

És important donar a conèixer als companys vidents les eines de treball i la manera de fer les coses el nen cec, cal estimular l'intercanvi i valoració dels treballs d'un i altres, ja que aquest intercanvi és un dels puntals de l'èxit de la integració. En aquest sentit, la creació per part de la família o l'especialista d'un alfabet braille, permetrà que els companys comparteixin, sempre que ho vulguin, la tècnica del nen cec.

Per a la lectura el nen cec utilitzarà llibres escrits en braille, que sovint són coincidents amb els que s'utilitzen a la classe; això permet a la mestra poder controlar i seguir en vista el que fa el cec en braille.

Per a l'escriptura s'utilitza una pauta que li permet fer els puntets per al relleu; el nen aprèn a usar aquestes pautes amb l'ajuda de l'especialista.

Al final de la primera etapa d'EGB el

nen comença a utilitzar la màquina d'escriure normal per als nens vidents, facilitant la correcció directa a la mestra de la classe.

El mestre

El fet que els infants cecs han estat sempre aïllats de l'escola «normal» fa que els mestres s'enfrontin per primera vegada a un repte professional desconegut per a ells.

A mesura que el mestre està més informat les pors inicials van desapareixent, i queden superades en iniciar els primers contactes entre ell i el nen cec.

El mestre manté contactes permanents amb l'educador de suport. En aquests contactes ha d'analitzar les especificitats educatives i les limitacions pròpies de la ceguesa paral·lelament a les possibilitats i potencial individual del nen. És el coneixement interrelacionat d'aquests dos aspectes allò que els permetrà intervenir objectivament en la seva educació.

El mestre de la classe i l'educador de suport tenen reunions periòdiques per programar i treballar conjuntament amb el nen. L'educador de suport va setmanalment a l'escola i cobreix les necessitats pedagògiques a mesura que van sorgint.

L'orientació i l'acolliment dels pares

L'opció d'integració com a via educativa ha de ser acollida lliurement i responsablement pels pares.

Els pares han de participar en la dinàmica general de l'escola en el mateix nivell que ho fan les altres famílies. Són importants els contactes periòdics amb la mestra (i l'especialista) per tal de poder acollir totes les preocupacions i/o dubtes que tinguin en relació al seu fill. En moltes ocasions seran ells també els que adaptaran el programa escolar. Els pares podran proporcionar informació directa al nen cec sobre alguns continguts escolars difícils d'adequar o d'improvisar a la classe, pensem per exemple, amb una explicació sobre una illa, sobre mamífers... Els pares amb més temps podran fer un seguit d'experiències que ampliaran la informació verbal rebuda a l'escola.

L'orientació i l'acolliment dels pares és una de les prioritats que nosaltres mestres i educadors ens hem de donar.

Si pensem en la integració del cec, veurem que l'element clau al llarg de tot el procés educatiu del nen són els seus pares. Ells han d'educar el fill en l'acceptació de la ceguesa (acceptació que primer

hauran d'elaborar), en una actitud oberta cap als altres que molts cops no sabran com tractar-lo... **15**

Els han d'obrir camins, i en aquest sentit es fa necessari que el mestre i l'educador facin un suport que faciliti aquesta integració escolar, en el marc d'una integració més general.

Els companys vidents han de conèixer la manera com el nen cec fa les coses; l'intercanvi i la valoració dels treballs dels uns i els altres és un dels punts que cal estimular per a l'èxit de la integració.





DUES EXPERIÈNCIES D'INTEGRACIÓ

per Clara Mir i Maristany

En general, l'escola dita «normal» tendeix a fer una tasca educativa homogeneïtzadora. Els nens s'han d'adaptar a les propostes, iguals per a tots, que l'escola els ofereix. En aquest sentit hi ha diferències i peculiaritats que són considerades «problemàtiques» i l'escola, quan destaca alguna dificultat, algun nen que no s'adapta al model que ella proposa, *especialitza* la seva tasca educativa discriminant i/o marginant (reeducació, aula especial, escoles especials). Seguint aquesta mateixa tendència, els nens amb alguna deficiència no tenen cabuda en l'escola normal, ja que, insistim, el criteri fins ara ha estat segregador. El nen amb deficiències no ha estat definit com a nen que és sinó per la seva deficiència i la tasca educativa adreçada a ell ha anat en la direcció del trastorn (educació per a nens sords, cecs, dèbils mentals, etc.) amb l'empobriment que representa no tenir en compte les possibilitats enriquidores del medi diversificat i ampli que pot oferir l'escola ordinària quan aquesta treballa amb un criteri integrador, i té en consideració la persona total del nen amb totes les característiques que li són pròpies. Nosaltres creiem que l'escola té com a funció prioritària l'educació de tots els nens i en aquesta tasca no pot centrar els esforços en una competició en la qual només es valora l'èxit al final de la cursa. L'escola no pot oblidar la necessitat de tot nen de viure el present i de comprendre'l amb tota la gamma de possibilitats que aquest present ofereix a cada nen. No pot donar coneixements en funció dels cicles superiors, sinó que ha de poder

adaptar-se a les necessitats individuals de cadascú i en cada moment, i fer progressar els processos d'aprenentatge, de bona convivència i de desenvolupament humà de tots els nens.

Amb això volem sobretot defensar el criteri integrador en la *diversitat*, no una integració a la norma homogeneïtzadora de l'escola —on, per altra banda, l'infant amb deficiències no hi té cabuda—, sinó un saber adaptar-se a les diferents individualitats que constitueixen la diversitat enriquidora de tot grup humà. Les eines metodològiques que ens hem de dar han d'ésser, no especials i individualitzades, en el sentit de tasques especials i per tant

Treball a classe d'un grup de nens petits.



desvaloritzadores, sinó àmplies, plàstiques, obertes a totes les possibilitats i recursos afectius i intel·lectuals de tots els nens. Així podrem parlar veritablement d'*objectiu* de l'educació, no escatimant a cap nen el dret al coneixement i a la construcció de la seva individualitat, a la valoració de si mateix i dels altres.

Abans de presentar dues situacions concretes cal exposar algunes reflexions generals que ens situïn en la problemàtica encetada.

En primer lloc constatem que en el camp de l'educació hi ha una nova consciència que valora negativament la tendència segregadora que l'escola ha manifestat fins ara i sembla, doncs, valorar-se un criteri integrador com a base necessària del desenvolupament integral dels nens i que implica uns valors de respecte per a l'individu i per al grup on la solidaritat prima sobre la competència, valors bàsics per a la educació dels ciutadans dins d'un sistema que vulgui ser veritablement democràtic.

Malgrat això, cal ser realista, veure en quines condicions es pot donar una veritable integració.

Pensem que a més d'una voluntat integradora és necessari crear les condicions en les quals aquesta integració sigui efectiva i enriquidora.

Per part del mestre cal una bona formació tant inicial com continuada. Ha de poder comptar amb l'ajuda de tot l'equip pedagògic del centre.

Per part de l'escola cal un replantejament dels seus objectius, del seu treball amb els nens i de les seves condicions.

Per part dels pares i de la societat en general, una valoració positiva del nen amb deficiència com a subjecte amb possibilitats de desenvolupament més àmplies que les que se li atorguen des de la perspectiva de la seva deficiència. Pares, educadors i especialistes han de treballar plegats i s'han de sentir ajudats en aquesta tasca.

Experiència d'integració en una aula ordinària d'una escola privada: la Carme

La Carme és adreçada a la consulta psiquiàtrica infantil quan té aproximadament 5 anys. És diagnosticada de psicòtica amb un C.I. molt per sota del considerat normal.

En aquells moments la nena està escolaritzada en un parvulari d'una escola privada de la part alta de la ciutat.

La Carme és filla única quan la veiem per primera vegada, té cinc anys i 11 mesos i no parla gens. El seu posat es distant i la mirada no sembla adreçada a cap objecte ni persona en concret, va encogida. A l'escola està aïllada, no participa en cap activitat; l'informe de la mestra és negatiu: la nena no progressa. Malgrat això no molesta i passa desapercebuda. L'ambient deixa d'ésser per a ella estimul·lant. No parla. No juga. Noriu.

Arribats a final del parvulari l'escola proposa de portar-la a una escola especial on la nena pugui anar, diuen, al seu ritme.

Els pares estan molt angoixats i la seva actitud no afavoreix que la Carme, que fins ara semblava tenir més elements de comunicació a casa seva, progressi. El seu mutisme és alarmant. Als sis anys, portada de nou a la consulta psiquiàtrica, el seu diagnòstic és debilitat mental severa. En aquest temps jo m'encarrego de fer el seguiment de la nena i me l'adrecen perquè miri de treballar el llenguatge i sobretot per tractar de desmutitzar-la, la qual cosa és aconseguida en poc temps. Malgrat el diagnòstic la Carme sembla tenir, doncs, més recursos dels que manifesta. Jo proposo de buscar una escola on la Carme sigui acollida i se l'ajudi a comunicar-se en condicions normals i valorem juntament amb els pares la necessitat de procurar-li un ambient estimul·lant

Pintant un mural.



18 on els seus avenços siguin valorats i on puguin establir una comunicació a partir del nivell que necessita la Carme en aquests moments.

L'escola on anirà la Carme és una escola on ja hi ha voluntat i experiència integradora, ja que acull des de fa alguns anys nens sords i on es procura, amb mitjans especialitzats, facilitar també la normalització del llenguatge per a aquests nens. Aquesta experiència és la que fa que es doni en aquesta escola una valoració dels nens des de la diversitat i fa també que les diferències siguin viscudes, tant pels nens com pels mestres, amb respecte i sense infravaloracions; amplia tot el camp de recursos metodològics i obre vies de solidaritat i afecte.

El meu paper com a especialista és el de procurar una ajuda més individualitzada a la Carme.

Progressivament al llarg de la bàsica la Carme va anar manifestant el que ja havia après i que havia quedat latent sota el seu mutisme i passivitat. Va anar parlant, a poc a poc, i va aprendre a llegir i escriure sense gaire dificultats, i encara que mostrava dificultats de relació, el seu procés va ésser lent però continuat.

La Carme ha acabat ja la bàsica, és una nena tímida i poc comunicativa, però crec que el fet d'haver trobat un ambient que no reforçés el seu aïllament i no fos discriminador ha afavorit el seu desenvolupament. Estem segurs que aquest procés no s'hauria donat mai en un ambient d'Escola Especial on la valoració de la Carme era ja d'entrada de dèbil mental i d'incapacitat per a tota comunicació.

Experiència d'integració en una aula ordinària d'una escola pública: la Teresa

La Teresa té en acabar el curs 82-83, sis anys, i és la tercera de quatre germanes.

La família viu a Cornellà i pertany a un medi obrer.

Quan la Tere té dos anys, els pares s'adonen que la nena no parla com els seus germans i malgrat que clínicament no presenta cap anomalia, és diagnosticada de retard mental. Als quatre anys és escolaritzada en un parvulari del barri, on se li proposa, quasi de seguida, de portar-la a una escola especial. Els pares, angoixats

no la porten a cap escola fins que als sis anys la Teresa és admesa a un altre parvulari d'una escola pública de Cornellà.

En aquesta escola es compta amb l'ajuda de l'Equip Psicopedagògic de Cornellà, almenys a l'inici de la integració.

La decisió de ser una escola integradora correspon a tots els mestres. Hi ha una tasca en equip que es proposa millorar la pròpia formació i atendre les necessitats de tots els nens.

El curs 82-83 s'inicia l'escolaritat de la Tere a l'aula de pàrvuls, amb nens de 5 anys.

Podem dir que, des del començament, el procés de la nena ha estat espectacular, malgrat hi ha encara molt camí a fer.

En iniciar el curs la Tere és una nena inexpressiva, incapaç de comunicar-se, a mercè totalment de la sobreprotecció de la mare. La tensió del seu cos no li permet moure's amb agilitat i la tensió de la cara passa de la inexpressibilitat a l'angoixa. No parla, no mira, no es desplaça espontàniament.

Podem dir que la Tere se'ns presentava com una nena aïllada, sense cap confiança en si mateixa, bloquejada, amb molt poca autonomia i dependent quasi exclusivament de la mare.

El que s'ha fet

Ajudar la mare a tenir confiança en la nena i que abandoni el seu paper sobreprotector que anul·la la iniciativa de la Tere. Això s'aconsegueix a poc a poc, valorant els progressos de la nena.

Potenciar les relacions amb els nens i entre els nens, sense proteccionisme. Això ve facilitat per l'organització de la classe, tant pel que fa a les activitats com a l'estructuració de l'espai: l'aula disposa de racons de joc o d'activitats on els nens es cohesionen segons les tasques, els jocs o els càrrecs... Això facilita a més el llenguatge espontani i la comunicació a tots els nivells.

No reduir les expectatives generals per a cap nen. Els continguts i la metodologia no es retallen sinó que s'amplien de tal manera que puguin oferir-se oberts als recursos de cada nen: sempre hi ha possibilitats per descobrir i per encarrilar tot el potencial d'aprenentatge i de progrés

que hi ha en cada peculiaritat individual de cada nen i en les característiques del grup-classe.

Informe de final de curs

Pel que fa als hàbits, la Tere sap fer tot el que cal per si mateixa; posar-se i treure's la roba, cordar i descordar llaços, botons, ordenar les coses, rentar-se, desplaçar-se per l'escola.

Manifesta una gran responsabilitat en els càrrecs que assumeix, complint-los correctament i amb il·lusió.

Quant a comunicació la Tere està perfectament adaptada al grup. Joga amb tothom i participa en jocs motors amb la precisió de qualsevol altre nen i sap respectar les regles establertes. La seva actitud és jovial. És valorada i acollida. En cap moment no hi ha hagut una actitud sobreprotectora per part de cap nen.

En aquests moments la Tere parla amb els seus companys i amb la mestra per contestar les demançes que li fan.

Cal insistir sobretot en el gran canvi de tota la tonicitat corporal de la Tere que ha modificat, no només la motricitat general del cos, sinó també l'actitud facial.

En aquells aspectes valorats més específicament com escolars, la Tere també ha progressat força. Ha passat del gargot a poder dibuixar figures i objectes. Malgrat les dificultats gràfiques (és esquerrana) ha assolit també les formes d'algunes lletres, de les quals coneix i reproduïx correctament el fonema.

Valoració de l'experiència integradora

En primer lloc hem de dir que els pares de la Tere valoren molt els progressos assolits, tenen més confiança i això revaloritza l'autonomia de la nena.

Valorem sobretot l'actitud integradora de l'escola i de l'equip de mestres de parvulari que han reflexionat sobre el procés de nens, que com la Tere estaven adreçats a l'ensenyament especial i també sobre les condicions tan materials com professionals que tenien per encetar una tasca d'aquest estil.

Per últim hem de dir que en tota tasca educativa el paper de l'adult, en aquest cas el mestre, és molt important no només per tenir una bona metodologia i saber

oferir una bona qualitat d'ensenyament, sinó també per saber assumir el paper de «l'altre» en el procés d'identificació que tot nen necessita. És a dir, saber encarrilar l'acció progressiva i diferenciadora de l'experiència dels nens vers el progrés i el coneixement, sense paternalismes, ni actituds discriminatòries.

Des d'aquest punt de vista és com entenem el comportament dels nens de la classe respecte a un company que té alguna peculiaritat. Si en el grup de la Tere els nens l'acceptaven plenament és perquè la mestra havia sabut valorar el potencial de la Tere i de tots els nens en el camp de les relacions mútues afectives i d'aprenentatge. Relacions que la mestra posava de manifest amb la seva actitud no discriminatòria en totes les activitats de la vida de la classe.

Celebració d'una festa.





EXPERIÈNCIA D'UNA MARE

per Núria Fabrés

No sé si és un inici escaient, però voldria deixar clar, per començar, que, pel que fa a la integració, ningú no em va haver de fer l'article.

Quan vaig tenir la certesa que la meua filla Anna era sorda, ella tenia nou mesos i el primer que vaig fer va ser matricular-la a la «Guarderia» (no se'n podia dir escola bressol) de la Floresta, on vivíem.

Tot seguit em vaig posar a buscar una institució que cregués que era possible que un nen sord parlés i visqués, desimboltament, en un món d'oients.

Em va costar, però ho vaig trobar. Al Centre Pilot d'ARANS consideraven que hi havia un tant per cent elevat de probabilitats d'integrar-la cap als vuit anys. Abans, aniria fent mitja jornada, els matins aniria al Centre Pilot on faria «classe» i reeducació i a les tardes al parvulari d'una escola col·laboradora, Heidi, «per socialitzar-se».

Entretant, però, la «desintegració» es produïa a casa. Érem l'any 73-74 i calia parlar-li en castellà. Aquest és, potser, l'esforç més gran que he hagut de fer en tota la història de la meua filla: canviar la meua llengua afectiva, dir-li «guapa», «chata»..., en lloc de «ninona», «dolça», «bonica»...; però llavors no es veia possible poder seguir uns estudis en català i, fet i fet, no et donaven opció... tots els reeducadors, logopedes, etc., treballaven en castellà. Jo m'hi vaig adaptar, individualment, però la llengua de la família va seguir essent la catalana. Generalment, però, calia «traduir-li» tot el que deia tothom, fins i tot en castellà. Jo li explicava el que passava, el que deïem, amb frases senzilles, amb ritme pausat i amb un munt de gestos i expressions facials diverses.

El que sempre he tingut més que clar és que calia conservar la comunicació pels

mitjans que fossin: gestos, mirades, picares d'ullet, abraçades, corredisses... fins i tot empipades i llàgrimes i... tornem a començar!...

Amb tot això vam arribar als 5 anys, i l'equip d'ARANS em va proposar la integració total, assistida per un reeducador que aniria cada dia a Heidi i treballaria allà mateix i en col·laboració estreta amb l'equip de mestres.

Jo, llavors, no em feia plantejaments ideològics, no em qüestionava l'escola especial, ni res de tot això. Senzillament pensava que allò era el millor per a la meua filla i ho feia.

Per altra banda, la integració no suposava per a mi haver de canviar d'actitud, a casa continuaríem fent el mateix però amb alguns punts de referència diferents. Continuaríem anant a comprar juntes, continuaríem parant taula plat per plat, banyant-nos, anomenant les parts del cos, i continuaríem trigant llargues estones a «planxar» i endreçar la roba peça per peça i fent «teatre»: —Ai, que m'ha caigut la

L'Anna, una nena amb sordesa severa, quan tenia 7 anys.



samarreta! On és la samarreta? Dóna'm la samarreta. Ai, que no veig la samarreta! Oh, mira... la samarreta!— En castellà, és clar, és a dir «la camiseteta», «los calcetines»...

Vull dir que en cap cas m'he sentit exempta d'una tasca que sempre he pensat que em pertocava: fer que la meua filla visqués la vida de casa plenament, amb bon humor i aprofitant totes les ocasions per desvetllar la seva curiositat i el seu desig de comunicació.

I es pot dir que ens n'hem sortit: la nena, la mare i els educadors.

És clar que no tot han estat «flors i violes», però el balanç és positiu.

- Sempre hi ha hagut gent que no l'entén quan parla (cada vegada menys).
- Sempre ha calgut empènyer-la perquè estudiés.
- Sempre ha portat, i porta, un dèficit de vocabulari i una deficiència d'estructures.
- Per això mateix, sempre ha tingut dificultats de lectura comprensiva.
- Hi ha hagut moments que la dinàmica del grup-classe l'ha feta sentir-se sola.
- Hi ha hagut moments en què ella mateixa s'ha revoltat a causa de la seva sordesa.
- I més coses...

Però tot ho hem anat superant, o, almenys, acceptant.

Ara l'Anna té onze anys. «Fem» sisè tots plegats un dia a empenyes i l'altre a rodolons. Vull dir que continua calent que l'ajudi, tot i que, de vegades, em sento cansada. Cansada d'explicar i explicar, cansada d'«estudiar» coses que no sé i que he d'explicar-li...

Certament que a l'escola li expliquen i que el reeducador torna a explicar-li, però, gran part de les coses cal tornar-les a veure amb ajut, tenir tots plegats la certesa que ho entén i que ho recordarà, i el temps a l'escola té uns límits.

Ep!, m'ho deixava... i és quelcom veritablement important. En acabar primer d'EGB, l'escola Heidi, fins aleshores «bilingüe», ens va anunciar el pas definitiu al català... per al curs següent!!! (79-80).

Buf! Com havien canviat les coses!... Ara ens calia valorar si podíem retornar-li la llengua familiar...

No explicaré les valoracions que vam fer, les il·lusions...

Ens hi vam posar, incloent-hi la lecto-escritura ja iniciada. I, endavant!

En cap moment l'Anna no va perdre la comunicació amb els seus companys d'escola, ni amb ningú, ans en va guanyar, malgrat els inicis que eren de «traducció».

Mentre he anat fent aquest camí he anat coneixent altres casos similars al nostre.

He conegut diverses noies que estudiaven carreres universitàries essent tan sordes com la meua filla (diagnòstic: sordesa severa, bilateral, de percepció). El secret ha estat sempre la gran dedicació. En uns casos perquè els pares tenien mitjans econòmics suficients per pagar logopedes i professors particulars, en altres casos perquè els pares eren mestres i hi dedicaven molt de temps.

Ara que sí que ho he «ideologitzat», ara que sé que és de debò possible, penso que no pot ser que depengui de les circumstàncies socials de cada nen.

Ara conec diversos equips que busquen trobar els mitjans perquè sigui possible per a tothom. No arribar a carreres universitàries, sinó desenvolupar al màxim les pròpies capacitats, siguin quines siguin i sense que això depengui de la «sort» d'unes circumstàncies individuals.

Per això vaig dir que sí quan em van proposar que escrivís alguna cosa, tot i sabent que això d'escriure jo... cartes als amics!...

No sé si me n'he sortit, però el que pretenia era comunicar il·lusió, entusiasme, esperança, paciència, però sobretot això, entusiasme.

El que té de difícil tothom s'ho imagina. Que ha de ser dur tothom ho sap.

Però, finalment, es tracta que tots plegats duguem a terme l'exercici dels drets de l'infant.

Fer que la meua filla visqués la vida plenament, amb bon humor i aprofitant totes les ocasions per desvetllar la seva curiositat.



LES ARRELS



LA HISTÒRIA DE CATALUNYA CONTADA ALS ADOLESCENTS

La crida de la mar

Oriol Vergés, amb la seva traça insuperable, crea una novel·la històrica en la qual queda reflectida la conquesta de l'illa de Mallorca per Jaume I i que enllaça alhora amb els problemes ecològics actuals de sa Dragonera..., amb belles mores i inquisidors intolerants pel mig.

Els tres pergamins de Ripoll

L'acció d'aquest volum transcorre al segle XI, l'època en què comença a dibuixar-se la personalitat històrica de Catalunya. Dos monjos de Ripol, súbdits del famós abat Oliba, es converteixen en aventurers per tal de recuperar tres pergamins robats a l'escriptori monàstic.

Cavallers i pagesos

Aquest segon volum se situa al segle XII, època en què, després de la conquesta de Tortosa i de Lleida, es fixen els límits de Catalunya. A través d'un seguit d'aventures viscudes en el món del feudalisme, coneixerem les dues famílies que protagonitzen els llibres de la col·lecció: els barons de Castellbroc i els Moliner, origen d'un llinatge de pagesos.

Novetat



Il·lustrats per Pere Virgili

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Lluïl, 10, 14 · Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - Barcelona-5

ENSENYEM A MIRAR: DIDÀCTICA VISUAL I CULTURAL DE LA IMATGE

Afirmacions tals com «estem vivint una cultura de la imatge» o bé «es perd la paraula», formaran part ja, més que d'una valoració sociològica, d'un tòpic.

Davant la revolució cultural que ha suposat la difusió dels mass-media (cinema, vídeo...) i tota la riquesa visual que els seus signes ens transmeten, valdria la pena de considerar com ha assumit l'escola aquest fenomen.

Els aspectes abans esmentats, tenen influència en totes les àrees en funció del que representa disposar de diferents aparells i recursos que poden fer variar considerablement les metodologies específiques introduint-hi noves possibilitats. Però no voldria fer referència únicament als avenços tecnològics, sinó a alguna cosa més a l'abast de tothom i, al mateix temps, imprescindible per assolir una lectura profunda i una utilització correcta d'aquest material didàctic. Em refereixo, evidentment, a l'educació visual, considerant-la com un element a priori per tal de donar criteri davant de totes les estratègies implícites en la imatge.

Concepte d'educació artística

Intentar definir els objectius de l'àrea de plàstica o bé pensar en la parcel·la humanística que ocupa l'educació artística, i concretament de les arts visuals. Sovint es sol fer la puntualització següent: «l'escola no ha de fer nens artistes». Voldria assenyalar que aquesta afirmació no deixa de portar una gran ambigüitat i demana una revisió del mot «artista». Tots estariem d'acord que és funció escolar el desvetllar l'esperit creatiu dels nois perquè aquests elegeixin en el seu moment, l'àrea de coneixement que consideren que els escau.

El concepte d'art i artista a través del temps, ha anat variant considerablement fins a arribar a l'amplitud dins la qual es concep actualment. Es pot considerar que existeix la producció de l'art per l'art, però majoritàriament, veiem fusionats art i funció. És a dir, que l'educació artística està al servei de les necessitats de la societat, tant en el camp industrial (disseny d'objectes industrials...), com arquitectònic (construccions, ambientacions, planificacions urbanístiques...), com gràfic (cartells, rètols, il·lustracions...), com, evidentment, a través dels mitjans àudio-visuals (cinema, vídeo...).

El caire elitista de l'art queda desdibuixat com també queden fora de lloc les jerarquies d'arts majors (dibuix, pintura, escultura), i arts menors (ceràmica, esmalts, tapís...). La valoració qualitativa és independent de la forma d'art emprada. Així, doncs, l'art popular és considerat, també, d'interès en totes les seves manifestacions. Cal veure l'artista d'avui com un professional integrat en una empresa, museu, institució pública... i ben aviat amb equips d'informàtica.

Tot aquest repàs sociològic ens duu a la conclusió que cal pensar en un concepte d'educació artística molt més ampliat del que hom acostuma a considerar, vinculat totalment amb el món laboral, tant en el vessant científic, tecnològic, intel·lectual, com artesanal.

Art i percepció

La percepció és, indubtablement, el fonament d'alguns dels objectius més importants de l'educació artística. És base, també, de moltes altres matèries. Cal dir, però, que en

l'àrea de plàstica la percepció adquireix un significat especial.

Els teòrics de les arts visuals afirmen que, en la vida quotidiana, existeix una manera de contemplar el món que acostuma a ser passiva i adreçada al reconeixement de l'objecte per al seu ús.

Així mateix, asseguren que n'hi ha una altra basada en la sensibilitat artística. Aquesta darrera visió és més activa, oberta i recull molts punts de vista. Es considera la utilitzada pels artistes i els còmics davant l'avaluació d'una obra. Aquesta conducta visual l'anomenem «percepció artística».

Guillo Dorfles¹ parla d'una «percepció espontània» i una «percepció especialitzada», entenent per especialitzada la que l'home va desenvolupant a través d'un «especial ensinistrament per mirar» proporcionat pels elements educatius i culturals.

En relació a les característiques estètiques de l'anàlisi visual, caldria citar Lévi-Strauss, el qual dona una de les divisions més clarificadorres davant la lectura de la imatge. Assenyala dos nivells bàsics:

a) El dels objectes representats: *Funció denotativa*.

b) El de la composició pictòrica del qual formen part: *Funció connotativa*.

El primer cas aporta informacions semàntiques i el segon tradueix els elements estètics.

D'aquí es desprèn que analitzar una imatge consisteix a estudiar, en primer lloc, la denotació dins la mateixa imatge —és a dir, el seu sentit general— i a continuació la connotació —o el valor artístic i estètic de la imatge.

Revindicar una pedagogia de l'educació visual, no és més que possibilitar en els alumnes l'adaptació a les necessitats socials facilitant-los la lectura cognocitiva i sensible d'un entorn abundant d'imatges.

D'alguna manera podríem dir que incidir en un tipus de percepció pròpia del camp de l'art no és més que demanar que s'interpreti el concepte d'estètica en el seu sentit etimològic: estètica=sentir, percebre o bé acceptar

la percepció especialitzada de l'individu davant els fets artístics.

L'artista plàstic sol ser una persona dotada d'aquesta percepció especialitzada, i això no obstant, sap també que no pot deixar de banda l'hàbit de fer «*treball de retina*», perquè el «*saber mirar*» requereix un procés sensible i d'educació gradual i sistemàtic distingint no únicament els elements bàsics de tota observació, sinó també els matisos tant de color com de forma i textura, i les associacions i relacions que se'n dedueixen, aspectes tots ells pertanyents a l'educació visual i a les noves tensions de la imatge.

Existeixen pocs treballs de didàctica visual. Podríem assenyalar com a considerable l'aportació de Brent G. Wilson, que adapta la taxonomia de Bloom a les conductes específiques de l'educació artística. Anomena la percepció la primera de totes seguida del coneixement, comprensió, anàlisi, avaluació, apreciació i producció.

També cal citar en aquesta línia la investigació de l'equip pedagògic de Loris Malaguzzi el qual ha difós les seves teories amb un manifest teòric i pràctic a través de la mostra: «L'occhío se salta il muro: ipotesi per una didattica visiva», exposició que hem pogut veure recentment a Barcelona. De la primera proposta podríem dir-ne que cal aplicar-la més directament als treballs dels nens, ja que està més pensada per a l'obra d'art ja feta. En la proposta artística dels esmentats pedagogs italians, hi trobem una síntesi de diverses teories que han influït més últimament el camp de l'art com les de R. Arheim, Androbich i R. Kellogg i sobretot Bruno Munari, autors tots ells que es caracteritzen per donar importància al fet visual per si mateix independentment de la producció.

UNA EXPERIÈNCIA COM A EXEMPLE: L'ESQUEMA D'ARBRE

Abans d'entrar a fer dibuixar els arbres als nens, cal donar molts elements de lectura visual d'aquest tema en qüestió.

Així, doncs, primer interioritzarem diverses dades perceptives tals com línies (rectes, corbes, essés), colors, textures, formes, etcètera, variacions ambientals a través del clima (fred, calor, pluja, vent, neu, etc.), llum

1. Guillo DORFLES, *Las oscilaciones del gusto*, Ed. Lumen, Barcelona 1974.

2. A. M. THIBAUT-LAULAN, *Image et communication*, Editions Universitaires, París 1972.

(dia, tarda, nit, etc.), distàncies i punts de mira tipologies (simètrics, de copa, de fulla caduca), alteracions mutilacions, destrosses, creixements irregulars, etc.

La lectura sistematitzada de l'arbre escol·lit permetrà fer moltes imatges mentals que podrem crear com un bagatge intern o bé representar-les plàsticament tant d'una manera fidel a la realitat o objectiva com a la imaginativa associada a altres imatges en les quals veiem punts de connexió.

Percepció

Observació: Visualització global de l'objecte arbre (forma) en relació a l'espai.

Distingir: Els elements mirant, tocant, olorant (fulles, tronc, ombra).

Relacionar: Amb altres arbres de l'entorn.

Judici: Trobar el nom corresponent i atribuir-li la forma.

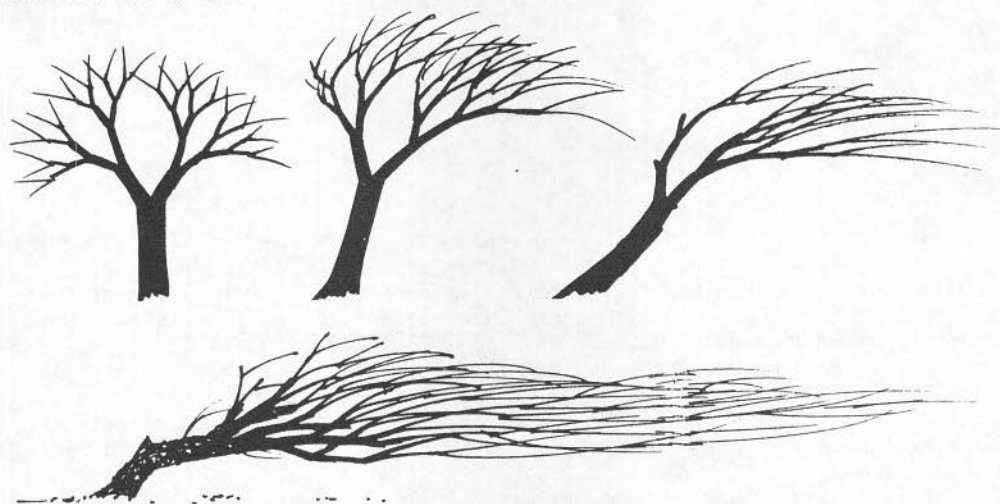
Interpretació: Buscar o definir el tret que més el caracteritza o li dona l'impacte visual (tronc, forma, color).

Després d'aquest procés podrem dir que s'ha interioritzat l'esquema arbre.

Coneixement

De les terminologies corresponents i similars.

Variacions amb el vent.



De les classificacions generals, de les característiques de l'entorn.

Dels símbols o aspectes tradicionals.

De les variacions al curs del temps.

Dels canvis amb les alteracions metereològiques.

Comprensió

Les relacions de la forma i l'estructura.

De la forma i el creixement.

Del color i l'estació anual (primavera).

Del color i la llum.

Del ritme i la forma.

De la proporció i la distància.

Del color i la distància.

De la forma i el punt de vista.

Anàlisi

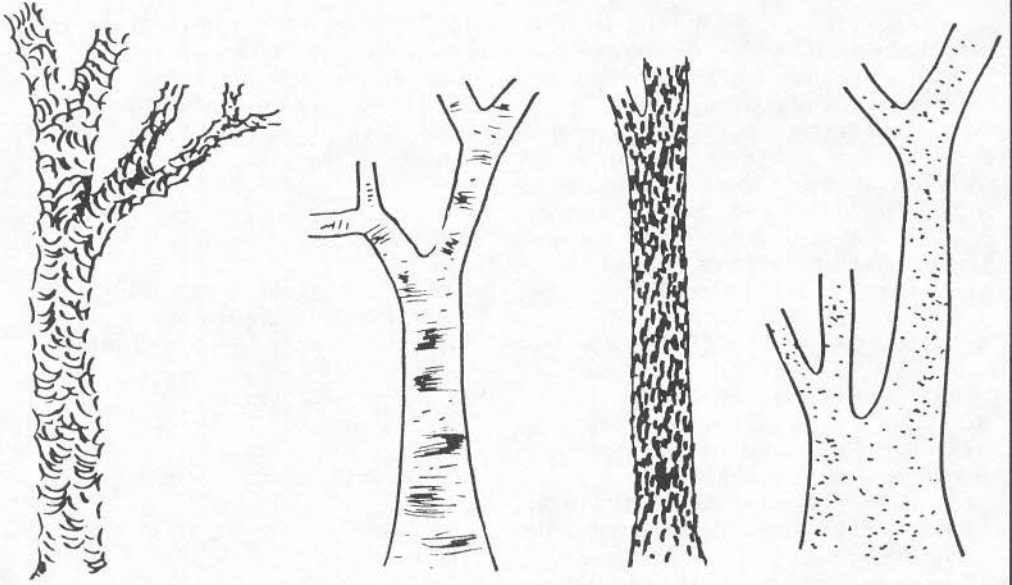
Conclusions dels elements plàstics (línia, superfície, color, textura... confluents en la forma).

Apreciació

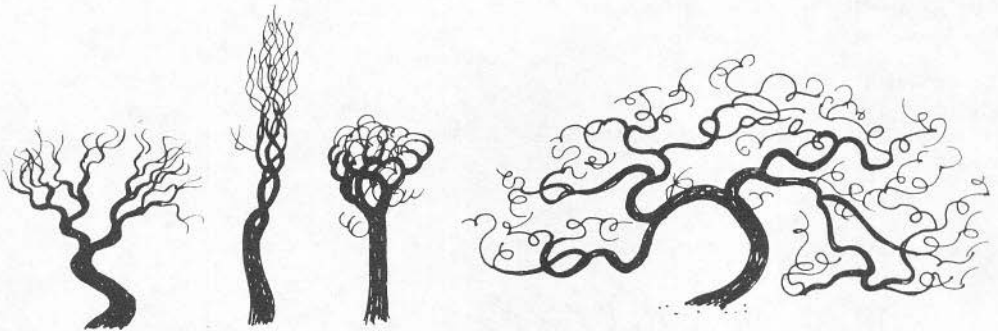
Preferències.

Discrepàncies.

Empatia.



Textures del tronc.



Dominància línies corbes.

Producció

O representació plàstica com una conseqüència o culminació d'un llarg procés sensible de lectura cognitiva de l'objecte. Aquest treball previ d'ampliació del camp de referències permet diferents traduccions gràfiques:

- Representació objectiva de l'esquema arbre tal com el mireu.
- Representació subjectiva tal com vo-

lem que sigui en aquell moment (prescindint si és l'estiu o l'hivern).

c) Representació imaginativa amb elements inversemblants o fantasiosos (arbre personificat, etc.).

d) Representació associativa, relacionant-ho amb altres temes del nostre record com, per exemple, una lletra de l'alfabet (Y) o qualsevol altre objecte o posició del cos.

Roser Juanola i Tarradelles

AULA PRACTICA

**AULA
PRACTICA**

novedad!

Una nueva colección que da respuestas a problemas concretos y puntuales que se plantean habitualmente a **Maestros de EGB**. Responde fundamentalmente a la idea de «**Qué hacer en clase y cómo hacerlo**». Libros eminentemente prácticos y de aplicación inmediata en el Aula.



- Cómo responder a preguntas sobre el sexo (325 pts.)
- Cómo motivar a sus alumnos (325 pts.)
- Cómo explicar los mapas (325 pts.)
- Cómo organizar una Biblioteca (475 pts.)
- Cómo desarrollar la lectura crítica (325 pts.)
- Cómo resolver conflictos en clase (325 pts.)
- Cómo fomentar los valores individuales (325 pts.)

- Cubiertas a todo color
- Formato 14 x 21
- 112 páginas cada libro

PARA SU PEDIDO

Utilice este cupón,
en Librerías
o escribiendo a:



EDICIONES CEAC
Perú, 164
BARCELONA-20

EDICIONES CEAC

Deseo me remitan, a reembolso de su importe (más 150 pts. por gastos de envío y embalaje) los libros:

.....
.....
.....
.....

Nombre
Dirección
Población Prov.

PE/84

ANAYA/CATALUNYA

EG.B.	LLENGUA	MATEMÀTICA	C. SOCIALS	C. NATURALS
1. ^{er}	EL LLENGUATGE	MÓN MATEMÀTIC	OBSERVEM (Experiència Social i Natural)	
2. ^{on}	EL LLENGUATGE	MÓN MATEMÀTIC	OBSERVEM (Experiència Social i Natural)	
3. ^{er}	EL LLENGUATGE		VOLTA	
4. ^{rt}	EL LLENGUATGE		VOLTA	
5. ^è	EL LLENGUATGE		VOLTA	
6. ^è	FLOC I		VOLTA	ESFORA
7. ^è	FLOC II		VOLTA	ESFORA
8. ^è	FLOC III		VOLTA	ESFORA

**Tradició educativa,
al servei de l'escola catalana**

anaya

Aragó, 237 - Barcelona, 7
Telèfs. (93) 216 07 34 / 216 04 80

ELS JOCS LINGÜÍSTICS A L'ESCOLA: ELS EMBARBUSSAMENTS

Des dels treballs fets pel «Grup de llengua escrita» de la Institució Rosa Sensat, els mestres disposam d'unes eines teòriques i pràctiques per a encarar-nos amb l'aprenentatge de la llengua parlada i escrita sense grans entrebancs.

Voldria fer aquí unes reflexions entorn a aplicacions o utilitzacions de la fonologia respecte a l'aprenentatge i ensenyament de la llengua.

El codi escrit del català, com el de moltes altres llengües, és un codi fonètic, és a dir, parteix del significat —de com anomenam i deim les coses—, per arribar a la seva representació gràfica o escrita. Mata, Correig i Cormand (1978) ens ho diuen així: «Aprendre de llegir i d'escriure no és aprendre d'utilitzar unes lletres amb entitat pròpia, sinó aprendre d'analitzar la tira fònica i transcriure les unitats mitjançant unes lletres»,¹ i afegeixen: «L'estudi dels sons, la reflexió sobre el conjunt de sons diferencials o fonemes és bàsic».²

Aquests aspectes també són remarcats per les autores d'«Ansa per ansa» quan es plantegen dos objectius principals per aconseguir l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura:

1. La reflexió sobre la tira fònica.
2. L'adquisició de les correspondències entre els fonemes i les grafies.³

1. La reflexió sobre la tira fònica

¿Què hem de fer els educadors per facilitar als infants aquesta anàlisi de la tira fònica?

«Primer és convenient que l'infant sàpiga pronunciar tots els fonemes de la llengua.

1. M. MATA, M. CORREIG, J. CORMAND, *Programa Lletra per lletra. Llibre del mestre*, Ed. La Galera, Barcelona 1978, p. 24.

2. *Ibidem* anterior, p. 24.

3. B. ABEYA, M. FORTUNY, A. MASCARÓ, *Guia del mestre. Ansa per ansa*, Ed. Moll, Ciutat de Mallorca 1979, p. 8.

Després els ha d'analitzar, aïllant-los, comparant-los. S'hi arribarà naturalment d'una forma intuïtiva, experimental».⁴

¿I quina és una de les eines de què disposam per a aquest treball d'anàlisi dels fonemes? Doncs, *tot el camp de la literatura oral*. Eina que des de sempre el poble ha utilitzat.

Aquí volem fer referència especial als *embarbussaments* o *travallengües*; no parlarem d'altres elements de la cultura popular que ja han estat més aprofundits a altres llocs, com puguin ésser: les endevinalles,⁵ les rondalles i contes populars, les cançons,⁶ els refranys,⁷ etc.

4. *Ibidem* anterior, p. 8.

5. Hi ha una certa bibliografia a l'abast:

C. ALCOVERRO, *Coll de carabassa, boca de serpent... Recull d'endevinalles*, Ed. Barcanova, Barcelona 1981.

Endevinetes per les Escoles Nacionals de Sant Josep, Institut d'Estudis Eivissencs, Eivissa 1976, 2a. ed., 52 p.

1.000 *endevinalles catalanes per a xics i grans*, Ed. Milà, Barcelona 1977.

P. Rafel GINARD, *Cançoners Popular de Mallorca*, Ed. Moll, Ciutat de Mallorca 1967, volum II, pp. 315-344.

Joan AMADES, *Folklore de Catalunya. Cançoners*, Ed. Selecta, Barcelona 1979, 2a. ed. Col. Biblioteca Perenne, pp. 1235-1328.

6. Sobre cançoners de les Illes es pot consultar: M. JULIA, *Mallorca. Cançons tradicionals*, Ed. Hagar del Llibro, Barcelona.

B. BIBILONI, *Cançoners de pedagogia musical sobre cançons i refranys de Mallorca*, La Caixa, Barcelona 1980.

D. MERCADAL BAGUR, *El folklore musical de Menorca*, «Sa Nostra», Ciutat de Mallorca 1979.

I. MACABICH, *Historia de Ibiza. IV*, Ed. Daedalus, Palma 1967.

P. Rafel GINARD, *Cançoners Popular de Mallorca*, volum III, Ed. Moll, Palma 1970, pp. 1-27.

7. Sobre els refranys vegeu:

M. FUSTER, *Refranys populars de l'illa de Mallorca*, volum I-II, Palma-Campos 1978, 1980, 2a. ed.

J. AMADES, *Folklore de Catalunya. Cançoners*, ja citat abans, pp. 935-1233.

Quan els embarbussaments es converteixen en eina didàctica

Els embarbussaments o «travallengües» són els exercicis o jocs lingüístics que el poble ha anat construint per tal de treballar o «equivocar» de forma espontània, agradable i vivenciada els principals fonemes de la seva llengua. Són uns dels primers exercicis introductoris de fonologia, dels primers treballs sobre la tira fònica.

Presentam a continuació una llista d'embarbussaments bo i indicant els principals fonemes consonàntics que treballen segons la manera d'articular, o sigui pel lloc o per la manera com surt l'aire en emetre'ls:

Oclusives (l'aire explota o topa): /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/.

Fricatives (l'aire surt fregant): /v/, /f/, /z/, /s/, /ʃ/, /ʒ/.

Nasals (l'aire surt pel nas): /m/, /n/, /ɲ/.

Laterals (l'aire surt pels costats de la llengua): /l/, /λ/.

Vibrants (l'aire surt produint-se un o més tremolors): /r/, /rr/.⁸

La proporció en què surten més un tipus o altres de fonemes consonàntics depèn de la llengua estudiada. A un treball realitzat pel «Grup de llengua escrita de Rosa Sensat» sobre la distribució dels fonemes en dotze cançons populars catalanes sortia un total d'un 43 % de vocals i un 57 % de consonants. D'aquests fonemes consonàntics: un 20 % són oclusives, un 15 % nasals, un 13,6 % líquids (laterals+vibrants) i un 8,4 % fricatives.⁹

En canvi, aquesta proporció augmenta en uns casos o altres segons el tipus de dificultat que l'embarbussament empra o conté, així:

8. Útils per a l'escola són els llibres sobre fonologia:

M. MATA, J. M.^a CORMAND, *Quadres de fonologia catalana per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura*, Ed. Biblograf, Barcelona 1974.

ABEYA, FORTUNY, MASCARÓ, *Guia del mestre. Ansa per ansa*, Palma 1979.

J. ALBERTI, *Autoaprenentatge de la lectura i escriptura. Guia didàctica*, Ed. Cort, Ciutat de Mallorca 1981, pp. 26-52.

«Perspectiva Escolar», núm. 53, *El folklore a l'escola*, març 1981.

9. Vegeu Grup de Llengua Escrita, *Material de Treball*, Rosa Sensat, Barcelona 1978, 2a. ed., p. 28.

Oclusives-líquides

1. Plou poc, però per lo poc que plou, plou prou.
2. Un plat blanc pla ple de «prebe» negre està.

Oclusives-líquides-nasals

2. En Pere Peret Pintor, premià per Portugal, pinta pots i potinguets per posar «prebe» picant.

Oclusives-nasals

4. Pepa tonta: tanta tinta tota t'unta.
5. En quin tinter té tinta en Toni?
6. Dins quin cap cap cap de corda? Dins cap cap cap cap cap de corda.
7. Tenc tanta son que a les cinc tenc son.

Oclusives-fricatives

8. Cards verds taquen, secs piquen.

Fricatives-nasals

- (f-n; m)
9. Quin fum fa?
Fa un fum fi.

Oclusives-líquides-fricatives

10. Un tigre, dos tigres, tres tigres.
11. Un carro carregat de terra roja se passeja per sa carretera de Porreres i ses rodes van fent ric, rac.
12. El meu pare poda parres i el seu pare parres podava.
13. Carrega el carro carreter, que si tu el carregues, jo ja el descarregaré.

Oclusives+fricatives = africades

14. Setze jutges d'un jutjat mengen fetge d'un penjat.

Oclusives-líquides

15. Un caragol ben encaragolat. Qui serà que el desencaragolarà? Jo seré qui el desencaragolaré perquè desencaragolar sé.

Líquides-nasals

16. Si una serra serra un xiprer, sis serres serren sis xiprers.

Oclusives-nasals-fricatives

17. Em pesa perquè no em pesa,
 si em pesàs no em pesaria.
 I ara perquè no em pesa,
 tenc pesar de cada dia.

Al dossier de Rosa Sensat, *Elements per a l'estudi de les dificultats d'aprenentatge de la llengua escrita*, pàgs. 30-33, trobareu uns altres 23 jocs lingüístics infantils que també us poden servir. També serveix el material ciclostilat del curset 634 de l'Escola d'Estiu de Mallorca: *Jocs cantats, endevinalles, treballengües...*, fet per Jaume Barceló - Lluís Forteza i d'on són trets els exemples anteriors 1, 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12 i 13. Na Catalina Plantamor em digué els exemples 7 i 9; Na Coloma Gelabert el 6 i ma mare el 15.

Per tant, les principals finalitats que poden tenir l'ús dels embarbussaments amb els infants serien:

- Treballen tota una sèrie de fonemes que per la seva distribució podrien esser descurats, constituint uns autèntics exercicis fonològics.
- Introdueixen els fonemes com un joc i una activitat agradable.
- Poden esser emprats com a exercicis de sensibilització i correcció de cara als fonemes de la llengua catalana.

No oblidem que certs fonemes catalans són desconeguts per als castellanoparlants: /ə/, /ɛ/, /ɔ/, /z/, /ʒ/, /ʃ/ i les variants: /dʒ/, /ts/, /dz/.

Els embarbussaments haurien d'anar precedits de jocs lingüístics basats en onomatopeies (renous i sons). Així, per exemple, es pot demanar als infants:

Quin renou fa el moix (gat) enfadat?
 I una abella volant?
 I el tren?
 I la sirena d'un vaixell?
 I un despertador?...

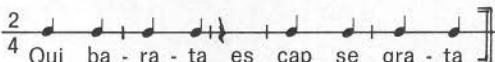
Aquests jocs onomatopeics poden ser treballats en grup o bé individualment segons la conveniència. És suficient dir: ¿Vegeu si sabríeu dir el renou que fa un pollet? ¿Qui el vol dir tot sol?...

Per a més detalls explicatius es pot consultar d'Artigues-March: *Guia didàctica de la*

llengua catalana per a l'EGB a Balears, pàgines 46-47, Ed. Cort, Ciutat de Mallorca 1979. També el material ciclostilat del curs de *Didàctica del català*, reciclatge 1981, ciclostilat, pàgines 6-14, Ciutat de Mallorca.

2. La importància del ritme i l'entonació

Els *refranys* i *dites* poden esser utilitzats com a rítmica prosòdica, tal com ha fet, proporcionant un material imprescindible per als educadors (mestres, esplai, pares, etc.), el treball de Baltasar Bibiloni: *Cançoner de pedagogia musical sobre cançons i refranys de Mallorca*, La Caixa, Barcelona 1980. Conté exemples i exercicis sobre el *recitat rítmic*:



Això ens duu a una altra aplicació pràctica: la importància del ritme i l'entonació per al llenguatge de l'infant. G. Francescato diu al respecte: «Del punt de vista genèric, sembla indubtable que els fets d'entonació (els "tonemes") entren en el llenguatge infantil en un moment cronològicament anterior a l'adquisició dels fets fònics segmentaris (els "fonemes").» (Vegeu de G. Francescato: *El lenguaje infantil. Estructuración y aprendizaje*, Ed. Península, Barcelona 1971, Col. Bol-sillo, núm. 182.)

Per tant, quan es parla amb un infant, i com més petit sia, més importància té l'entonació que es posa —com es diu— i no només el que es diu.

3. La pèrdua-commutació dels nostres fonemes

La lingüística en general, i la fonologia en particular, ens ensenyen que per poder-nos expressar en una llengua per escrit, primer de tot hauríem d'esser capaços de poder-la parlar.

Aquesta conclusió a què s'arriba després de la lectura i reflexió fetes a partir de qual-sevol llibre de lingüística, sembla ésser un aspecte oblidat encara ara a les nostres escoles.

Els nostres infants aprenen a llegir, escriure i parlar en una llengua que no és la seva pròpia i que no dominen fonològicament, és

a dir, de la qual no tenen les estructures bàsiques formades com per poder-ne construir, fer i desfer el seu codi. El cas més greu d'aquesta situació ja ens està arribant amb uns efectes del que R. Jakobson i M. Halle anomenen *commutació de codi*, és a dir: «Si hi ha alguna diferència entre els sistemes lingüístics de dues comunitats, el diàleg entre membres de les dues demana que l'oient s'adapti al parlant i/o el parlant a l'oient. Aquesta adaptació es pot referir a tots els aspectes de la llengua o només a una petita part. A vegades només resulta afectat el codi fonemàtic...»¹⁰

Aquesta adaptació, submissió o colonització ha produït efectes molt greus a la parla de la llengua catalana:

Canvis fonemàtics. Comença a haver-hi infants mallorquins que utilitzen el fonema /b/ en lloc del /v/, i diuen: [bin] en lloc de [vin].

Canvis sintàctics. Es fa la construcció castellanitzada «tenir que» per «haver de».

Canvis de significació. S'empra «collir» en lloc d'«agafar», per interferència amb «coger».

Canvis de lèxic. Ja no s'empra la paraula catalana/mallorquina sinó el seu equivalent estrany:

- «isla» per illa,
- «papelera» per paperera,
- «desde luego» = per descomptat,
- «rana» per granot...

I així podríem seguir allargant la llista de commutacions fins a uns extrems realment preocupants, que si l'escola i una política lingüística ferma no ho solucionen produiran un empobriment i pèrdua irreversibles.

Ramon Bassa

10. Vegeu al respecte R. JAKOBSON, M. HALLE, *Fundamentos del lenguaje*, Ed. Ayuso-Ed. Puma, Madrid 1980, 3a. ed., p. 91.

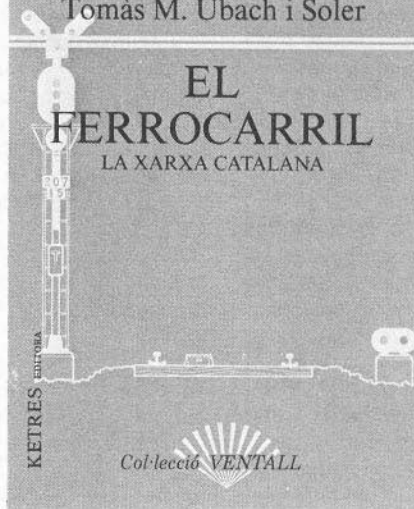
Col·lecció VENTALL

3

Tomàs M. Ubach i Soler

EL FERROCARRIL

LA XARXA CATALANA



EL FERROCARRIL
per Tomàs M. Ubach i Soler

Factor primordial en el desenvolupament de les nostres comarques i ciutats, no és gaire coneguda la seva evolució. El llibre està format per tres parts: el funcionament del ferrocarril, un *petit atlas ferroviari català*, i les línies de la resta d'Espanya.

Format: 12,5 x 19,5 cm
232 pàgines, 116 il·lustracions
Glossari, Bibliografia
Índex de noms



KETRES EDITORA

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

SORTIDA A LES FONTS DE «LA MANSA» I DE «SANT BARTOMEU» DE LA ROCA DEL VALLÈS

OBSERVACIÓ DE LES MOLSES

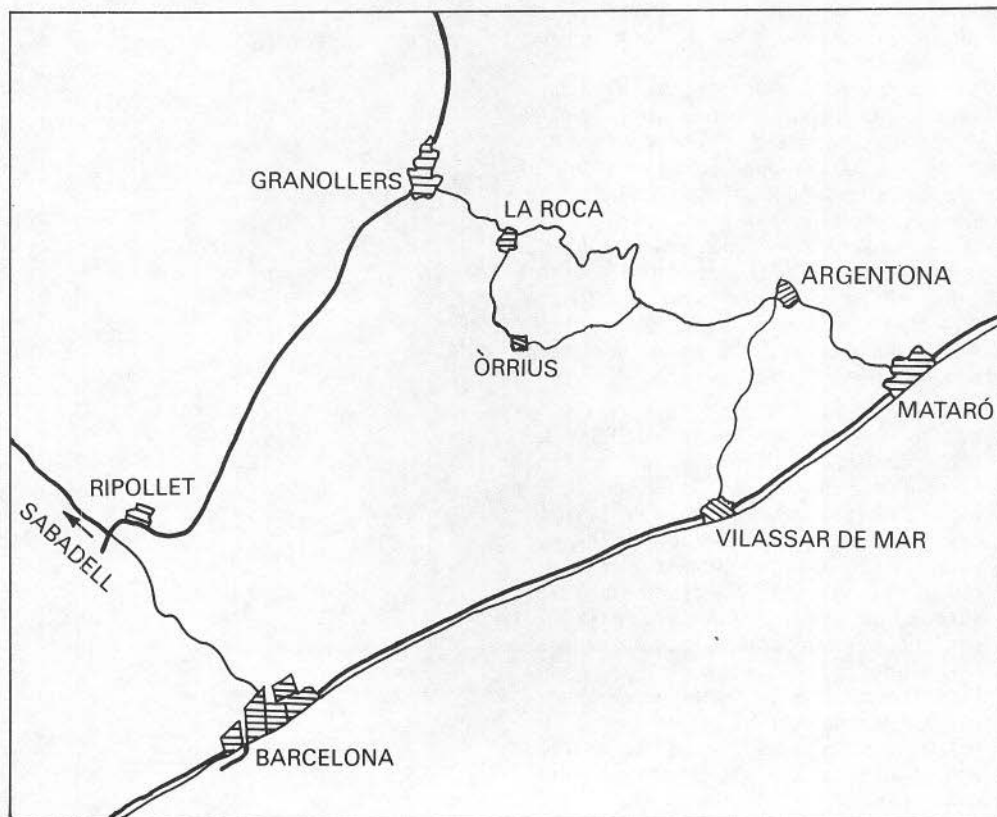
Lloc d'observació i temporada en què s'ha de fer la sortida

L'excursió es realitza a la Roca del Vallès. Concretament a les fonts de «La Mansa» i de «Sant Bartomeu».

La Roca del Vallès es troba situada a 22 quilòmetres de Barcelona, fet que facilita l'excursió a causa del poc temps que es triga en el trasllat (vegeu mapes adjunts). Aquest

poble es troba a la comarca del Vallès Oriental, situat a 123 m sobre el nivell del mar, a l'esquerra del riu Mogent. Té un clima mediterrani caracteritzat per pluges a la tardor i a la primavera, amb hiverns bastant eixuts i estius secs.

Pel que acabo de comentar del clima, convé fer la sortida a la tardor o a la primavera, èpoques més humides de l'any, que és quan són més visibles les molSES i les hepàtiques.



Objectius específics

Aquesta sortida té bàsicament dos objectius:

El primer és conèixer un dels més primitius dels vegetals: les moltes i les hepàtiques, que s'anomenen Briòfites. Aquestes formen un conjunt de petites plantes, tan diminutes que només es veuen si l'observador s'hi fixa amb atenció. En el cas de les moltes, però, molts dels alumnes les coneixeran de fer els pessebres nadalencs.

El segon objectiu és poder entendre el que significa una reproducció de les espècies amb alternança de generacions. És a dir, veure com una mateixa planta pot tenir una reproducció asexual i una altra sexual en períodes diferents de l'any.

Contingut

Plantejo un guió que facilitarà l'observació. Aquest serà contestat pels alumnes i es repetirà a cada font que visitin. Abans en parlem a classe:

a) *Quan arribis a la font acosta't a terra i veuràs una mena de catifa verda formada per grans quantitats de fulles petites. Agafa'n un tros i amb la lupa observa-les de més a prop. Fes un dibuix de tots els tipus diferents que vegis.*

b) *Si observes més acuradament les fulles amb ajut de la lupa, veuràs que aquestes es disposen en diferents formes en torn de la tija. En base a aquesta disposició de les fulles distingiràs a simple vista una molta d'una hepàtica.*

Les moltes es caracteritzen perquè la planta principal està formada per petites fulles disposades helicoidalment al voltant de la tija i mai no es presenten laminares. Aquesta tija pot ser erecta o ajagada. El seu aparell reproductor o esporogoni és pedicelat i en general molt visible. Es troben en llocs humits però poden suportar temporades (per exemple a l'estiu) de relativa sequedat.

En les hepàtiques la planta principal pot ser una làmina verda i tendra que es ramifica dicotòmicament, o bé un vegetal aplicat al substrat amb les petites fulles disposades en un sol pla. El seu aparell

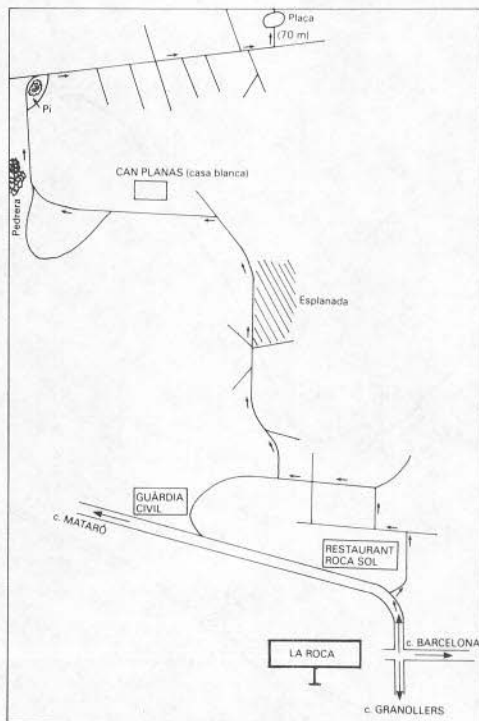
reproductor o esporogoni és poc visible. Aquest grup en general vol molta humitat i sobretot que sigui constant.

Basant-nos en aquestes característiques, les moltes es poden trobar a qualsevol lloc humit proper a una font, a terra, als troncs dels arbres, etc., mentre que les hepàtiques les hauràs de buscar sota els esquitxos d'aigua o a la base dels troncs.

Fes un dibuix de les diferents disposicions de les fulles i intenta distingir els dos grups de plantes.

c) *Ara ja pots distingir moltes i hepàtiques. Observa (amb ajut de la lupa) en alguna d'aquestes moltes que has collit si, a més de fulles, presenta una mena de peu que sobresurt i acaba en forma de recipient anomenat CAPSULA.*

Fixa't er: la forma que té i fes un dibuix de tots els tipus diferents de càpsules que vegis.



El conjunt de peu i càpsula rep el nom d'ESPOROGONI i prové del resultat d'un intercanvi genètic entre gàmetes i masculines que només es veuen al microscopi òptic. Quan aquests gàmetes s'uneixen formen una ovocèl·lula en l'aparell femení de la planta i aquest aparell es transforma en un peu que va creixent amunt i origina, al capdamunt, la càpsula. Aquesta càpsula prové de l'aparell femení de la molsa; es demostra perquè quan aquest peu no ha crescut està recobert d'una mena de vel que persisteix en forma de restes en la càpsula madura. Aquest vel rep el nom de CALIPTRA.

A causa del fet que hi ha hagut un intercanvi genètic, considerem aquest esporogoni com el resultat d'una reproducció SEXUAL de la planta.

d) *Tira una mica d'aigua sobre aquestes càpsules i torna a fer el dibuix. Explica el que has observat.*

e) *Prem suaument una d'aquestes càpsules i observa què et queda en els dits. Dibuixa-ho.*

Hauràs observat que et queda una mena de pols. Mira-la amb la lupa. Veuràs una mena de granets molt diminuts. Aquests granets que formen «la pols» s'anomenen ESPORES. Aquestes espores són transportades pel vent i la pluja. Arribades a lloc, si les condicions d'humitat són suficientment elevades (cosa que ocorre després d'haver plogut, a la primavera o a la tardor, probablement), germinen, és a dir, originen una nova planta com la que acabes de descriure en l'apartat a).

En aquest cas les espores són les partícules encarregades de reproduir una nova planta (molsa o hepàtica segons el cas), per això les espores tindran gran importància i intervindran en la reproducció ASEIXUAL.

Com podeu veure la càpsula s'origina per reproducció sexual i en canvi és portadora de les espores, partícules que intervenen en la reproducció asexual. És per això que direm que aquest grup de plantes presenten una alternança de generacions patent.

En les hepàtiques la reproducció asexual és més freqüent que la sexual, i normal-

ment tenen les dites espores en petits receptacles de formes molt variades: cistellets, ampolles, barretets, mitja lluna, etcètera.

f) *Agrupa tots els tipus diferents de plantes que hakis vist i posa cada tipus en un sobre apuntant de quina font ho has agafat.*

Material de treball

Paper llapis per a fer les descripcions.

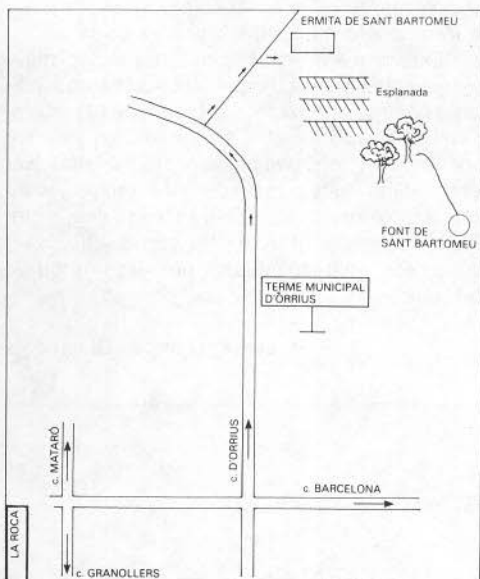
Lupa de mà de 10 augments.

Navalla o ganivet per taller les plantes sense que es trenquin.

Sobres de plàstic per guardar els exemplars collits.

Realització de la sortida

Els alumnes, individualment o en petits grups, fan el treball de camp, els punts del qual hem comentat a classe (paràgrafs subratllats de l'apartat).



Després de la sortida

Fem una observació comparativa amb el material dels sobres.

Agafem les fulles i les posem sobre un portaobjectes amb una gota d'aigua, i les mirem pel microscopi òptic a 10 o 20 augments.

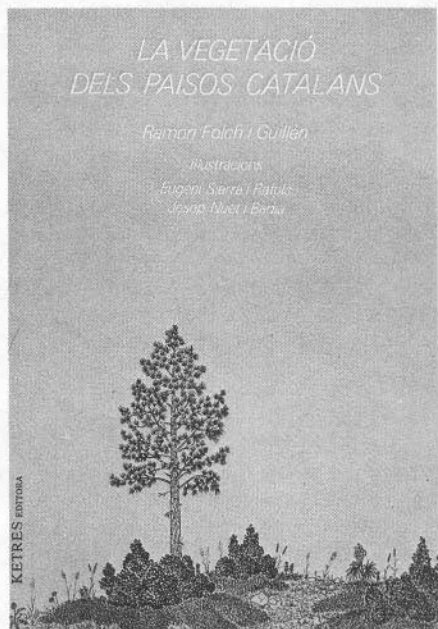
Cada alumne compara els resultats obtinguts a cada font i intenta treure conclusions de les diferències observades.

Observacions

Aquesta sortida ha estat programada en un lloc concret, la Roca del Vallès. Però s'ha d'assenyalar que es pot fer servir el mateix qüestionari a d'altres llocs, mentre les condicions hidromètriques ho permetin. Com s'ha vist, tant les moltes com les hepàtiques es troben en ambients molt humits. Per tant aquestes observacions es poden fer a qualsevol lloc humit i a ser possible pocs dies després d'haver plogut perquè aquestes diminutes plantes adquireixen un verd més intens i es fan més visibles.

També s'ha de remarcar la gran diversitat d'espècies que es poden trobar, especialment de moltes. En aquest sentit és interessant fer una comparació de les diferents plantes trobades per cada alumne, tal com deia en l'apartat 6). Quan parlem d'aquesta diversitat no sols en referim a espècies, sinó també a varietat de formes dins d'una mateixa espècie. Externament, es poden diferenciar moltes espècies pels diferents aspectes que poden presentar: coixinets grisos i peluts (com la *Grimmia pulvinata*), d'altres amb un to més rogenc (com la *Brym capillare*), masses disperses amb fulles més patents (com *Dicranum scoparium*), etc. D'altres espècies, com la *Scleropodium purum*, l'*Hypnum cupressiforme*, són molt comunes i presenten moltes varietats.

Elvira Queralt Gimeno



LA VEGETACIÓ DELS PAÏSOS CATALANS
Ramon Folch i Guillèn
Il·lustracions d'Eugení Sierra i Josep Nuet
Pròleg d'Oriol de Bolòs

Aquest manual és una obra de nivell mitjà que s'adreça, i en aquest sentit esdevé un text de referència imprescindible, a professionals i estudiants de la biologia, de l'agronomia, de l'enginyeria forestal, etc., així com a qualsevol persona interessada per la botànica, l'ecologia o la natura en general.

Consta de tres grans capítols: una introducció genèrica a la ciència de la vegetació, una anàlisi de la història florística i de les regions paisatgístiques dels Països Catalans, i una descripció pormenoritzada, ordenada biogeogràficament, dels dominis de vegetació i de les comunitats vegetals.

Completen el volum nombrosos dibuixos i esquemes, fotografies, mapes (un d'ells, annex, de gran format i a set tintes), taules, un nomenclàtor fitocenològic, informació bibliogràfica i diversos índexs.

21 x 29 cm, 516 pàgs., 293 il·lustracions, mapa annex 56 x 66 cm (1:1.000.000) a 7 tintes, 4.800 pessetes. ISBN 84-85256-20-4.



KETRES EDITORA

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

Barcelona-15

ESCOLA I SOCIETAT

FITXA TÈCNICA: 72 diapositives en color.

Material que l'acompanya: — Cinta cassete de 15,50" de durada, gravada en català i amb impulsos magnètics enregistrats.
 — Guió del muntatge, precedit de presentació i seguit dels temes que permet treballar; així com de la citació dels documents que poden ampliar-lo.

Autor: (No l'esmenta).

Editorial: Edebé.

Any: (No consta)

TEMÀTICA QUE S'HI EXPRESSA

L'educació escolar.

EDAT A QUÈ VA DESTINAT

Els autors no la diuen. El contingut, però, i la presentació que en fa, dona a entendre que està pensat especialment per a adults i més concretament als vinculats a l'activitat escolar, com són els mestres i pares d'alumnes.

Tot i que la presentació en un moment parla de «provocar un diàleg enriquidor entre professors, pares i/o alumnes que hagin participat en la projecció», pensem que els alumnes necessitarien un muntatge diferent, en el qual la realitat expressada es mirés des d'una òptica més dinamitzadora per a ells.

SINOPSI

El muntatge audiovisual presenta el contrast entre un sistema educatiu «tradicional» i un sistema educatiu «integral» de cara a assolir l'objectiu comú a un i altre sistema: el creixement harmònic i integral de l'educand.

VALORACIÓ DEL MUNTATGE

Aspectes positius:

1. El plantejament de la temàtica, especialment en fer alçaprem en com l'activitat escolar no pot recloure's dins les parets de l'aula, i en com dins d'aquestes parets ha d'entrar-hi la realitat exterior.
2. Partint de la imatge de la composició de la llum blanca per a expressar el que és l'educació integral.

Aspectes a millorar:

1. El volum de la gravació és molt baix. Això comporta que l'aparell hagi de treballar molt forçat i perdi en fidelitat de reproducció.
2. Hi ha moments, especialment quan parla el narrador, en els quals la dicció de les paraules és poc clara, i se'n perd la comprensió.
3. L'enregistrament de la cançó «Societat de consum» d'en Raimon és poc net.

4. Trobem a faltar l'expressivitat diferenciada en la veu de la mestra que va avaluant els treballs de les nenes sobre «Tots som iguals».
5. Els crits de la manifestació (diap. 31) i el «trip, trip, trip» de l'ordenador (diap. 33) són indesxifrables. Tampoc no hi ha la «tabla de multiplicar» (diap. 6).
6. La frase en la qual entra la diap. 66 no es correspon amb la imatge, ni amb la que segueix. El mateix passa amb la frase que correspon a la diap. 59.
7. La qualitat cromàtica d'algunes diapositives deixa molt a desitjar.
8. Pensem que l'element «dibuix» no fa el mateix paper al llarg de tot el muntatge. La seva funció expressiva és clara a la introducció i a la primera part —tot i que guanyaria en expressivitat si l'infant s'anés omplint de taquetes després de cada «defecte» i no només després del segon i del quart— però a la segona part, o bé no caldria posar-n'hi cap, o bé si n'hi posem, els de l'inici —i en aquest cas pensem que hi sobra el tercer— caldria mantenir-lo al llarg de la narració com a la primera part.
9. Continuant amb el dibuix, pensem que els que corresponen a les poblacions i a les escoles són excessivament freds; o quasi no hi ha diferències de connotacions entre el que representa «un poble» a la primera part i el que representa una «ciutat» a la segona.
10. La primera imatge que surt del disc de Newton no és gens precisa. Pensem, i el text així ho reforça, que caldria que es veiés clarament l'espectre amb els set colors.
11. Hi ha una sèrie de diapositives que fora bo canviar-les per la contradicció que inclouen:
 - núms. 9, 10, 15: hi apareixen mestres convidant a fer un treball: «Tots som iguals» i «Treball individualitzat», però a les pissarres respectives les frases són escrites en castellà.
 - núms. 16, 17, 18: Convindria enfocar el text de la fitxa per tal d'adonar-se que es tracta de la mateixa, ja que és això el que vol comunicar el muntatge.
 - núm. 45: El fet que aparegui damunt d'una taula de maleta del fotògraf distreu l'atenció del nucli de la imatge.
 - núm. 31: És poc expressiva d'una manifestació. Més aviat sembla una concentració al camp, ignorant-se'n el motiu.
- núm. 47: No queda gens clar, a la imatge, allò que afirma el text; més aviat allò que s'hi veu és que cadascú té les seves eines.
- núm. 59: Tampoc en aquesta imatge no queda clar allò que afirma el text. En el mural que s'hi reproduïx no hi ha ni un sol fragment de diari.
12. A través de les imatges s'estan comunicant unes actituds que serien, si més no, qüestionables:
 - a) El fet que, en la presentació de l'escola integral, a les aules no hi aparegui una educació mixta.
 - b) En allò que no és una activitat netament intel·lectual, es continua donant el rol «tradicional» als nois i a les noies. Així els nois fan electrònica, mentre les noies teixeixen i hi cuinen.
 - c) Les imatges corresponents a l'escola integral (segona part) connoten una escola amb recursos alts.
 - d) La seqüència vertebrada a base d'imatges de flash, expressant com l'escola antiga no se'n surt (diap. 24-41).
Pensem que, donat l'ordre en el qual entren les imatges, fa poc clara la idea que es vol comunicar. En aquest sentit qüestionariem la inclusió de la imatge corresponent al Parlament (diap. núm. 32).
13. A través de les imatges, també hi trobem algunes mancances:
 - a) No apareix per a res l'educació preescolar ni la corresponen al cicle inicial.
 - b) Tampoc no apareix la problemàtica referent a l'ensenyament en un ambient rural, per més que verbalment s'inclouï la primera part en un poble.
 - c) S'afirma en la diapositiva número 66 que «la societat entra a l'escola», i no hi ha imatges que ho expressin, com tampoc no n'hi ha cap que expressi la incidència social o política.
14. Des del punt de vista global, no veiem gens clara la identificació que hi ha entre el poble i l'ensenyament defectuós, i la ciutat i l'ensenyament integral.

**NOVETATS
PREESCOLAR**

TEIDE 

per infants de 4 a 6 anys dues opcions:



A-Llenguatge "EL CISTELL DE LES CIRERES"

M. Ginesta - C. López - N. Torroja - N. Ventura

Presentació de làmines motivadores, acolorides, que menen el nen a l'inici de la lectura.

Llibre d'imatges. 5 quaderns de preescriptura. Llibre de didàctica.

Format 27x21, 32 pàgines a color

Edició també en castellà

B-Mètode globalitzat COL·LECCIÓ GRAÓ

PATIM PATAM PATUM 3 trimestres

R. Ripoll - R. Mitjans - R. Collado - M.ª A. Arnau
E. Antones

Introdueix el nen, en l'expressió, la preescriptura, la música, les matemàtiques i en el món de les formes i els colors.

Format 27x21, 300 pàgines a color

Edició també en castellà

Prelectura CONTES

PATIM 1^{er} trimestre

M. Balaguer - C. Echàiz - C. Peris

M. Rius - C. Solé

PATAM 2^{on} trimestre

M. Tobella - J. M.ª Rius - F. Rovira

C. Rodríguez - H. Elena

PATUM 3^{er} trimestre

M. Arànega - M. Ginesta - N. Granger

A. Asensio - V. Cruz

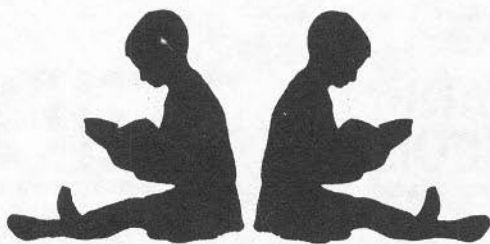
Cada llibret inclou cinc contes sense text.

Format 20x21, 70 pàgines a color

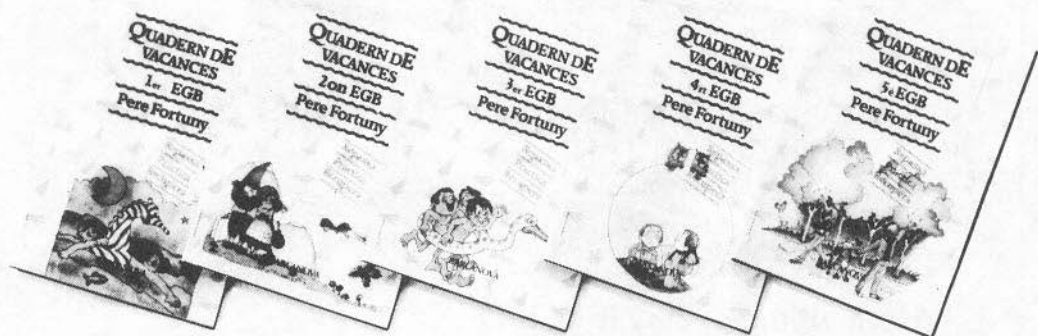
Edició també en castellà

EDITORIAL TEIDE, S.A.

Viladomat, 291 Barcelona 29 Tel. 250 45 07



QUADERNS DE VACANCES



Els Quaderns de Vacances són llibres concebuts amb plantejaments senzills, alegres i divertits.

Cada quadern conté uns centres d'interès que globalitzen les diverses matèries.

El nen hi exerceix múltiples

tècniques de treball com: experimentació, classificació, observació, recerca, etc.

Practica jocs i entreteniments en relació amb cada tema, i els pot compartir amb els seus companys i amics.

Totes les activitats es resolen

amb elements del mateix quadern o de l'entorn més immediat.

El llenguatge, adequat en cada llibre a l'edat corresponent, és viu, planer i amè, sense que deixi de ser enriquidor.

I tot això il·lustrat amb profusió i a tot color.

Quadern de vacances és, en definitiva, un llibre atractiu i profundament pedagògic. Perquè aquest estiu sigui divertit i profitós.

RECORDS D'UNA ALUMNA DE PERE VILA

La meua escola, Pere Vila, ja l'estimava quan l'estaven construint. El meu pare —un gran home, humil de posició, era ferroviari, però gran d'ànima i d'anhels— sabia que l'únic patrimoni que podia deixar als seus fills era una bona educació i un ensenyament que els preparés per a la dura lluita de la vida. Sempre que podia (tenia festa cada quinze dies, amb la particularitat que, si aquell dia era festiu, ja no podia fer-la) si coincidía que a l'Ajuntament hi havia ple, ell no deixava d'anar-hi, perquè trobava que era un deure de bon ciutadà estar assabentat en directe, tal com diem ara, de tot el que passava i es decidia per a la ciutat, i per això va seguir fil per randa tot el que es discutia de les escoles que s'estaven construint i volia que una d'elles fos l'escola de les seves dues filles petites.

Quan ens portava a fer una passejada, ens arribàvem fins a l'escola i nosaltres mateixes anàvem mirant, embadalides, com anava pujant la nostra escola. Encara recordo (els noms no) els cartells que hi havia penjats anunciant les diferents cases que hi treballaven: llauers, electricistes, pintors, guixaires, i ho aprofitava per indicar-nos el camí que ens aniria més bé per anar-hi. La meua mare, quan tornàvem, encara ens feia agafar més il·lusions, pensant en el dia que estaria feta.

El pare ens va apuntar de la manera més normal —sense «influències», no en feien falta—; només havíem d'esperar el dia que ens toqués el torn, fórem de les que vàrem inaugurar l'escola. I aquest dia va arribar. Va venir un guàrdia urbà —cosa que ens va impressionar molt, perquè no passa sempre que un guàrdia urbà vingui a casa teva—, ens portà el paper de l'ingrés i, apa, ja som a l'escola. A partir d'aquest moment —vaig anar-hi fins el 1937, quan també automàticament vaig passar a l'Institut-Escola del Parc, mireu si vaig ser afortunada!— de tots aquells anys només puc explicar coses boniques, i puc dir, amb orgull, que la meua escola va ser la millor.

Però si ara preguntéssim a qualsevol ex-alumne dels que són aquí amb nosaltres, i

que també va anar a una de les escoles que avui fa cinquanta anys s'inauguraren, ens diria que no, que la seva va ser la millor, i quan aniríem valorant el perquè era la millor l'una o l'altra, coincidiríem que totes eren les millors. No hi havia diferències: hi havia el millor planter de mestres, el millor planter de directors, els millors models de construcció d'escoles; l'Ajuntament que procurava abocar-hi tot el que podia, el Patronat Escolar que vetllava perquè tot rutllés. Fórem nosaltres els infants afortunats d'aquella època els que vàrem rebre el benefici de totes aquelles persones que es lliuraven en cos i ànima per fer que els homes i les dones de demà tinguéssim uns bons fonaments per tirar endavant tot el que ens proposéssim i poder fer gran la nostra estimada terra.

Així ho deia la cançó:

*A l'ànima virtut
al cor la fortitud,
som de l'amor la joia vera.
Companys: Cantem, cantem
que en nosaltres portem
l'encís de l'eterna primavera!*

Sí, una eterna primavera, que ha servit per formar-nos i ha imprès en els nostres sentiments una força moral i espiritual, que avui ens fa recordar aquestes petites coses que ara explicaré. Petites potser, senzilles, puerils, però que ens han quedat gravades en el fons de tots nosaltres i, en els moments tristos, ens han ajudat a tenir esperança que un dia o altre, més tard o més d'hora, les escoles seran també les nostres escoles, tal com van ser ara fa cinquanta anys i que espero que seran ja per als nostres néts, ja que per als nostres fills no hi arribem a temps.

Quan penso en les coses de l'escola, no puc deixar de recordar el que ens digué el nostre estimat director Fèlix Martí Alpera, el dia de la festa de l'arbre, en què plantàrem un castanyer d'Índia. Més o menys digué:

«Mireu, això avui ho trobeu molt senzill. Total plantar un arbre. Però, quan passi el temps, quan ja molts de nosaltres ja no hi

serem i vosaltres passareu, potser amb els vostres fills i veureu l'arbre alt, esvelt, perquè haurà crescut molt, us adonareu que les persones no som eternes, però sí les seves obres. I veureu que aquest arbre serà el fidel testimoni d'aquest i dels molts dies viscuts amb felicitat i alegria al costat dels vostres mestres, companys de classe i tots sota l'empar de la nostra estimada escola Pere Vila».

També a la parcel·la de la classe de la senyoreta Vila Arrufat es va plantar un avet i en explicar-nos la vida i les característiques d'aquell arbre, una de les moltes coses que ens va dir va ser: «Cada any als avets, els creix un sostre. Quan sereu grans, si tenim la sort que arrelhi, només comptant els sostres, sabreu els anys de l'avet».

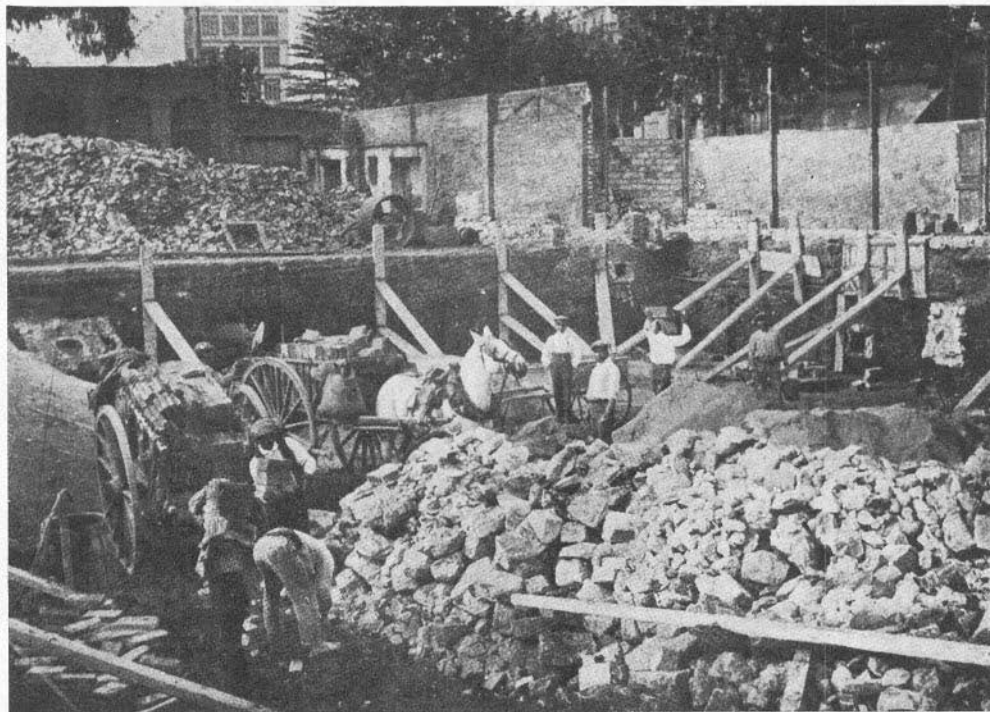
Quantes i quantes vegades ens hem aturat amb pena i llàgrimes als ulls i en mirar aquells dos arbres, que és el que només ens queda de les nostres estimades parcel·les, que vives tornen a ser aquelles paraules que ens digueren llavors.

La cuina

Un dels records més vius que tinc és el de la cuina. Anava a la classe primera A i tenia quasi set anys. Si alguna vegada la senyoreta es trobava malament, em feia anar a la cuina perquè li fes una tasseta d'herbes. M'agradava molt que m'ho manés.

En entrar a la cuina, allò era com un rusc d'abelles: tothom treballava, tothom sabia el que havia de fer. Jo ho trobava tot tan immensament gran que, per mi, era una cuina de gegants. La cuina econòmica, les olles lluent i grandioses, les taules on feien les pilotes del brou... Les cuineres tan polides, quan els demanava si volien fer el favor de fer una tassa de camamilla o marialluïsa per a la senyoreta que no es trobava gaire bé, elles ho feien de seguida; però després he comprès que en aquells moments que tenien tanta feina els feia molt poca gràcia haver-se d'entretenir en una cosa tan petita com és una tasseta d'herbes. Em deien: «Molt bé,

«Pere Vila i Codina» en construcció (desembre 1921).



ara ho farem. Seu aquí, en un cantonet que no et facis mal amb la mar de coses que hi ha per aquí». I m'ensenyaven la bàscula i jo, tota educadeta, m'hi asseia. Llavors fruïa de valent. Em faltaven ulls per poder mirar tot el que estaven fent.

Abans d'entrar a la cuina hi havia una habitació amb tot de prestatges, amb unes cortines de dalt a baix de quadrets blancs i blaus, on guardaven el pa. Al mig de l'habitació hi havia una taula amb una ganiveta d'aquelles de mànec de les que tenen als forns per tallar la coca i uns grans coves. Una cambrera anava tallant el pa i omplint els coves per tenir-ho a punt per a l'hora de dinar. Quina olor feia aquell pa! Amb quin gust n'hauria menjat un tros! Però no, jo havia d'anar a dinar a casa perquè la cantina no podia ser per a tots, érem massa. Les nenes de les setenes classes feien uns torns per aprendre a servir la taula i quan els tocava es quedaven a dinar. La meva germana, no sabeu l'alegria que tenia quan s'hi havia de quedar! Aprenia coses útils i feia festa major amb el dinar. Tot ho trobava molt bo, però el dia que menjaven escudella i carn d'olla, tan bona, tan abundant i tan ben cuinada, quan arribava a casa a la nit ho explicava a tota la família amb tanta alegria i detall que ells vivien la nostra felicitat i s'alegraven de l'encert que havien tingut en triar-nos l'escola.

Monument a Pere Vila i Codina

El dia de la inauguració del monument a Pere Vila i Codina va ser una de les festes més sonades. Quan fèiem alguna festa ens recomanaven que portéssim el davantal net. Llavors les senyoretetes (almenys les de les classes dels petits) ens feien un llaç de paper de seda de color vermell i, a les nenes, ens el posaven al cap i, als nens, com si fos una xalina. Dies abans ja ens havien explicat la biografia d'en Pere Vila i havíem estudiat els diferents models de monuments i quin era el que posarien a l'escola. Tot això omplia moltes lliçons. Fa bonic veure com ho tenim explicat a les llibretes. El dia fixat per a la inauguració varen portar uns grans cistells amb petits poms de flors (dues o tres floretes cada u).

Totes les classes estàvem al pati. Imagi-neu-vos: davantals blancs, llaços vermells i

ramet a la mà, que ajudava a fer que el dia encara fos més lluminós i esplendorós.

Després dels parlaments de les personalitats i del gran discurs que va pronunciar el nostre director (i que es troba en el butlletí número 1 que tenim a l'exposició) tots anàrem passant amb un gran ordre, com era costum, per davant del monument, deixant les tres floretes; amb la quantitat d'alumnes que érem, en un moment va quedar el monument convertit en un jardí paradisiac. A partir d'aquell moment ens vàrem sentir importants, perquè, al capdavant, era el primer acte important de la nostra vida.

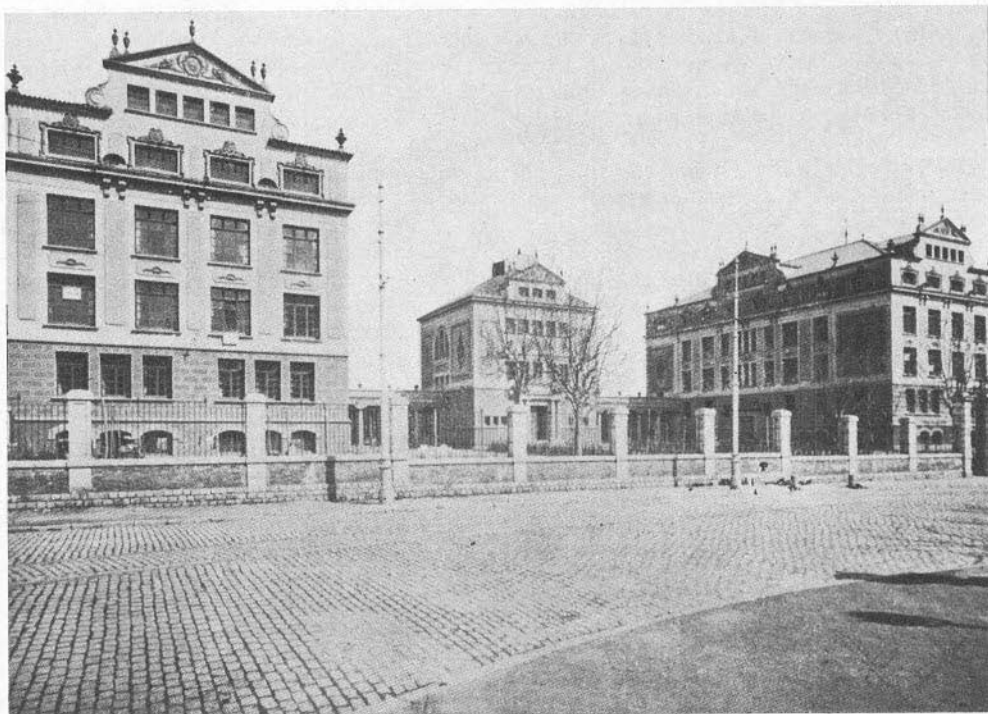
Els projectes

No els explicaré tots, perquè, com és natural, no els recordo, però només voldria fer veure el que representava per a les classes quan els feien.

Sobre el projecte fèiem una sèrie de lliçons de llenguatge, aritmètica, geografia, història, urbanisme i de moltes i moltes més coses que ens feia la vida escolar més agradable i sempre amb un interès creixent. No hi ha dubte que els mestres treballaven de valent fent el projecte que trobaven més adequat. Cada deixeble feia una coseta per posar al projecte i, quan la senyoreta la col·locava al lloc adient, tenies la sensació que aquella obra d'art —tots així ho consideràvem— quedava perpetuada per a l'eternitat.

¿On deuen parar: la caseta de nines, el passeig de Sant Joan, la masia Canals, el conte de la rateta, el mercat de Granollers, el bressol (fet d'una caixa de fusta de les que hi posaven els rams dels plàtans) i que va servir per ensenyar a la classe de les noies ja grandetes, la manera que, amb poca moneda, es podia fer una cosa bonica i útil: el far, etc.?

Fent el projecte de la casa de nines vàrem haver de fer una redacció amb el tema de: Què posarem per adornar la caseta? A mi em va semblar que posar-hi moltes gàbies amb ocells seria molt bonic, perquè, així, dins de la caseta amb el cant dels ocells, semblaria un jardí. Aquesta redacció va servir per parlar dels ocells en captivitat i em va fer veure que tenir ocells engabiats era tenir ocells presoners. Ens va dir que aquesta alegria del cant dels ocells quedaria solucionada perquè al jardí de la caseta hi posàriem molts



arbres i que els ocells hi vindrien sense necessitat d'empresonar-los. Quina gran lliçó! Sempre més l'he recordada.

Les dutxes

En aquella època, a la majoria de les cases no hi havia les comoditats de neteja que tenim ara (moltes cases ni aigua tenien). Les mares ja portaven els fills polits a l'escola, la majoria és clar, però els mestres ens varen voler crear l'hàbit de la netedat. Installaren una gran sala amb dutxes i vestuaris, i una vegada a la setmana cada classe havia de passar per la dutxa. Totes amb vestit de bany, ben ensabonades, ben esbaldides, ben eixugades i, un cop vestides, apa, a reprendre les classes com si res no hagués passat. També ens ensenyaven com ens havíem de rentar les dents i ens miraven que no tinguéssim polls. Quantes coses feien els mestres!

Suposo que, quasi tots, el dia que teníem més malhumor era el dia de festa o per les vacances. Tant temps sense escola!

Un motiu també fatal, que alguna vegada ens havia passat a nosaltres, era si algun dia plovia i no teníem les sabates en condicions d'aguantar una mullena. Això passava quan el pressupost familiar s'havia d'allargar fins a fi de mes i no podien comprar-nos unes sabates noves.

Mireu si era gran la «llauna» que fèiem a la meva mare, no perquè ens comprés sabates, no això no, ben al contrari, sabíem que quan no podia ser no podia ser; però ella, en veure la tristesa que ens feia no poder anar a escola, ens feia unes plantilles d'un cartó ben gruixut. És clar, llavors els peus ens feien mal, però nosaltres aguantàvem i no dèiem res, perquè la qüestió era anar-hi. Quan hi havia aquest problema de sabates velles i pluja, la mare ens acompanyava i quan arribàvem al passeig de Lluís Companys, que, quan plovia molt, sempre estava ple de fang, tenia la paciència d'agafar a coll primer l'una i deixar-la a l'escola i després tornar a buscar l'altra que esperava a les escaletes de l'altra banda del passeig i fer la mateixa operació. Quan unes criatures fan fer això a la

mare no hi ha dubte que l'escola les absorbia, que és el que realment ha d'ésser. I els pares també col·laboraven en tot per tirar-ho endavant.

No cal dir que posaren una atenció minuciosa en la nostra educació artística: teatre, dibuix, rítmica, cançons amb gestos i cant coral.

Fins a les classes cinquenes ens ensenyaven cançons amb gestos i rítmica.

Les classes sisenes i setenes érem els components del cor. I la importància que ens donàvem quan hi ingressàvem!

En aquella edat ens agradava cantar-hi, però ha estat després quan hem comprès el valor que va tenir per a la nostra formació musical haver cantat en el cor de l'escola.

Les cançons eren selectes i no hi ha dubte que ho vàrem fer molt bé, perquè es feien uns concerts dedicats als escolars, a Belles Arts —suposo que tots ho recordeu— i nosaltres, els de Pere Vila, havíem fet molts concerts amb la Banda Municipal, dirigida pel gran músic, el mestre Joan Lamotte de Grignon.

Ai fillets, llavors sí que ens donàvem importància! Era una cosa fora de mida sortir en hores de classe per anar a assajar amb la Banda, perquè de bandes municipals com la de Barcelona, n'hi ha hagut poques. La labor que va fer el mestre Lamotte amb la Banda és incommensurable, i ho devíem fer molt bé perquè comptés amb nosaltres per fer aquests concerts.

El mestre de música i rítmica de l'escola, Joan Tomàs, s'atrevia amb tot. Cantàrem una Cantata de Bach, un himne de Beethoven, cançons populars, amb unes harmonitzacions

molt boniques i difícils, i això a molts ens va fer despertar l'amor a la música i, no ho dubteu, que qui estima la música té un bon tros de camí guanyat de les coses bones de la vida.

Recitar poesies, explicar-ne el significat i fer conèixer els poetes era també una delícia.

Ja veieu doncs, que amb tot el que he explicat no hi ha dia que no tingui motiu per recordar coses de l'escola i és per això que avui sóc feliç recordant tot el que vàrem viure els que som de la meua edat. També m'entristeix pensar el que ara serien aquelles escoles si aquell moment esplendorós no ens l'haguessin destrossat; miro el futur amb esperança i demano, en nom de tots, ferventment, que tots els qui esteu treballant ara per tornar a endegar-ho tot lluiteu, lluiteu, no defalliu! Tots som conscients que el fruit de les escoles es veu al cap de molt de temps, i si no, mireu la nostra generació i veureu que tenim un no sé què que ens distingeix. N'estem orgullosos d'aquest no sé què; em fa recordar una altra cançó, que diu:

*De l'avui ve el demà,
som la llavor, som el gra,
SOM LA COLLITA QUE VINDRÀ.*

I la collita ha vingut, i la collita ha donat bon fruit perquè la llavor va ser molt ben sembrada; i no defallim ara que tenim la terra molt ben adobada per tornar a sembrar i tornar a recollir moltes i molt bones collites!

Dolors Palet

ESCOLA D'ESTIU	DATES	ORGANITZADORS	INFORMACIÓ
de l'Anoia	del 2 al 6 de juliol	Grup de Mestres de l'Anoia	Apartat de Correus, 155. IGUALADA. Tel. 804 27 74
del Bages	del 2 al 6 de juliol	Aplec de Mestres del Bages	Aules d'Estudi de Magisteri. C. Salese, s/n. MANRESA. Tel. 872 81 87.
de Barcelona. Associació de Mestres «Rosa Sensata»	del 2 al 13 de juliol	Associació de Mestres «Rosa Sensata»	A. M. Rosa Sensat. C. Còrsega, 271, pral. BARCELONA. Tel. 237 07 01.
de Barcelona. «Blanquerna»	del 2 al 13 de juliol	Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB Blanquerna	E. U. Blanquerna. C. Marqués de Santa Anna, 5-7. BARCELONA. Tel. 302 70 13.
del Barcelonès Nord (Secció Badalona)	del 25 de juny al 6 de juliol	Institut Municipal d'Educació de Badalona	Institut Municipal d'Educació de Badalona. Avgda. Congrés Eucarístic, 24. BADALONA. Tel. 388 87 82.
del Barcelonès Nord (Secció Santa Coloma de Gramenet)	del 25 de juny al 6 de juliol, del 8 a l'11 de setembre (Colònies per a mestres)	Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet	Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet. C. Bruc, 10. SANTA COLOMA DE GRAMENET. Tel. 392 23 11.
de Batxillerat	del 2 al 13 de juliol,	Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats	Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats. Rambla Catalunya, 8. BARCELONA. Tel. 317 04 28
del Camp de Tarragona	del 2 al 13 de juliol	Associació de Mestres del Camp de Tarragona per a la Renovació Pedagògica	Camp d'Aprenentatge de Tarragona. C. Guad-el Gelú/Avgda. President Companys. TARRAGONA. Tel. 977/22 86 32.
de Formació Professional	del 2 al 13 de juliol	ICE de la Universitat Politècnica de Barcelona	ICE de la Universitat Politècnica de Barcelona. Diagonal, 647. BARCELONA. Tel. 249 76 00.
de l'Hospitalet	del 25 de juny al 6 de juliol	Departament de Dinàmica Educativa (Ajuntament de l'Hospitalet). Associació de Mestres Rosa Sensat de l'Hospitalet. Grup de Mestres per a l'Escola d'Estiu.	Departament de Dinàmica Educativa. Ajuntament de l'Hospitalet. L'HOSPITALET DE LLOBREGAT. Tel. 337 06 00 ext. 192. Associació de Mestres Rosa Sensat de l'Hospitalet. C. Xipreret, 8. L'HOSPITALET DE LLOBREGAT. Tel. 338 27 96.
«Jaume Mirera» de Lleida	del 2 al 13 de juliol	Grup de Mestres de Lleida	ICE de Lleida. Camp de Mart, 33. LLEIDA. Tel. 973/24 68 93.
del Maresme	del 2 al 13 de juliol	Moviment Educatiu del Maresme	Moviment Educatiu del Maresme. Casal de Cultura «Can Xammar». Baixada de les Espenyas, s/n. MATARÓ. Tel. 796 02 04. (Dilluns, dim. i dij. de 18 a 20 h.)
d'Osona	del 2 al 6 de juliol (Escola de Natura), del 27 al 31 d'agost	Escola Universitària «Balmes». Grup de Mestres d'Osona. Escola d'Estiu de la Vall del Ges.	E.U. «Balmes». Jaume I, 3. VIC. Tel. 886 12 22. C. P. Dr. Fortia Solà. C. Estudis, s/n. TORELLÓ. Tels. 859 09 81 - 859 02 51.
del Penedès	del 2 al 13 de juliol	Grup de Mestres del Penedès	Escola «Antoni Grau Minguel». C. Sant Antoni, s/n. SANT QUINTI DE MEDIJONA. Tel. 892 17 00 ext. 23.
del Ripollès	del 2 al 7 de juliol	Grup de Mestres del Ripollès	Centre de Recursos de Ripoll. C. Tomàs Raquer. RIPOLL. Tel. 972/70 23 23.
de la Seu d'Urgell	del 2 al 7 de juliol	Escola d'Estiu de la Seu d'Urgell	Sr. Amadeu Clausó. Col·legi La Salle. LA SEU D'URGELL. Tel. 973/35 01 44. Sr. Secundino Ramos. Col·legi Albert Vives. LA SEU D'URGELL. Tel. 973/35 10 14 (fins a les 18 h.).
de les Terres de l'Ebre	del 2 al 13 de juliol	Grup de Mestres de les Terres de l'Ebre	C.P. Joan Bautista Serra. ALCANAR. Tel. 977/73 02 54.
de la Vall d'Aran	del 2 al 7 de juliol	Grup de Mestres de la Vall d'Aran	Ajuntament de Viella. C. Sarruleria. VIELLA. Tel. 973/64 00 18. Sr. Frederic Vergés. Tel. 973/64 07 05.
de l'Alt Empordà	del 27 d'agost al 7 de setembre	Moviment de Mestres per a una Escola a Catalunya	Moviment de Mestres. C. Ample, 13. FIGUERES. Tels. 972/50 11 91 - 53 01 62
del Berguedà	del 27 d'agost al 7 de setembre	Grup de Mestres per a la Catalànització de l'Escola	Centre de Recursos de Berga. Plaça Dr. Saló, 6. BERGA. Tel. 821 16 08.
de Girona	del 27 d'agost al 7 de setembre	Moviment de Mestres per a una Escola a Catalunya	ICE de Girona. Plaça Sant Domènec, 9. GIRONA. Tel. 972/21 33 04.
de l'Urgell - Segarra	del 3 al 8 de setembre	Grup de Mestres de l'Urgell-Segarra	Centre de Recursos de Tàrraga. Plaça Major, 1. TÀRREGA. Tel. 973/31 16 08.
del Vallès Occidental	del 27 d'agost al 7 de setembre	Associació de Mestres «Alexandre Galí» de Terrassa. Col·legi Doctors i Llicenciats de Terrassa-Sabadell. Servei Municipal de Recursos per a la Renovació Pedagògica de Sabadell.	A. M. Alexandre Galí. C. Garcia Humet, 90, 2on. TERRASSA. Tel. 783 49 21. Servei Municipal de Recursos per a la Renovació Pedagògica. P. Sant Roc, 11, 1er. SABADELL. Tel. 726 13 55.
del Vallès Oriental	del 27 d'agost al 7 de setembre (27-31 d'agost E. de Natura)	Casal del Mestre de Granollers	Casal del Mestre. C. Espi i Grau, s/n. GRANOLLERS. Tel. 870 33 25 (dim. dimc. i dij. de 17.30 a 20 h.).



L'ESCOLA D'ESTIU: LLOC DE TROBADA I PLATAFORMA DE DEBAT DELS MESTRES

Durant aquest curs hi ha hagut dos esdeveniments significatius per a tots els mestres preocupats per la millora de l'Escola. Ens referim a les Primeres Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (Roses, 5 i 6 de novembre de 1983) i al I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica de l'Estat Espanyol (Barcelona, 5 al 10 de desembre de 1983).

Un aspecte que valorem és que s'han posat de manifest públicament, l'existència organitzada d'aquests Moviments de Mestres. Això vol dir que s'ha fet un pas endavant, hi ha més estabilitat interna i coordinada i, per tant, col·lectiva.

Tots els que volen millorar la seva feina i l'Escola són convidats a integrar-se en un d'ells. És important saber que tots aquests grups prioritzen els seus esforços per canviar l'Escola Pública.

Per tot això:

Pensem que aquesta propera Escola d'Estiu pot servir per difondre i ampliar el debat de temes que en una altra trobada es van considerar importants i que cal que una majoria se'ls faci seus ja que és veritat que volem incidir realment en la transformació de l'Escola des de la base.

En aquesta Escola d'Estiu a més dels cursos, hem programat tres temes de debat en la línia d'oferir un marc ampli de confrontació i acord que aclareixi criteris i enforteixi actituds per al curs vinent.

Aquests temes són:

1. Educació bàsica, 12-16 anys (Tronc comú).
Coordinen: Pere Darder, Jaume Funes i Anna M. Roig.
2. La qualitat de l'escola pública i el paper dels moviments de mestres.
Coordinen: Jordi Maduell, Anna Pigui-llem i Carme Tolosana.
3. La situació del català a l'escola, ara.
Coordinen: Mercè Fluvià, Montserrat Oriol i Sebastià Serrano.

Com es treballarà a l'Escola d'Estiu:

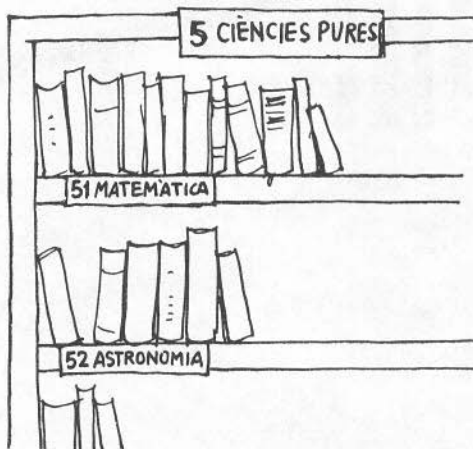
El dia de la matrícula es tindrà preparat:

- a. un esquema per al debat
- b. bibliografia de cada un dels temes
- c. l'horari en què es realitzarà
- d. els ponents de casa nostra i de fora que hi participaran.

PUBLICACIONS

Ja han sortit els primers títols de la nova col·lecció Biblioteca de Pedagogia Paidós/«Rosa Sensat». El número 1 de la nova col·lecció correspon a «La educación cívica en la escuela», de J. Pagès, R. M. Pujol, A. M. Roig, C. Sala i P. Tacher, i el número 2 a «La música en la escuela», de M. T. Giménez. Ambdós títols van ser publicats anteriorment (en les seves versions originals catalanes) a la col·lecció Rosa Sensat d'Edicions 62.

Aquesta nova sèrie de llibres pretén dur la nostra producció, en llengua castellana, a la resta de l'Estat; i fins i tot —ateses les característiques de l'Editorial Paidós— podran travessar l'Atlàntic i vendre's a l'Amèrica Llatina.

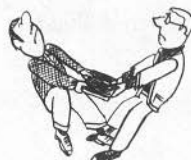
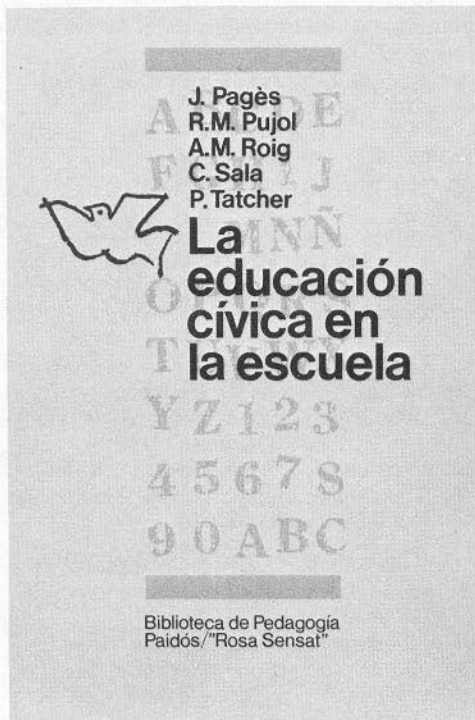


BIBLIOTECA DE ROSA SENSAT

El fet més remarcable del mes d'abril ha estat la considerable afluència de lectors, que no tan sols han omplert de gom a gom la biblioteca, sinó que alguns matins han fet necessari habilitar d'altres sales de la casa. Tot i que durant les vacances de Setmana Santa romangué tancada, la biblioteca va batre tot un rècord amb 1.046 lectors.

També darrerament el Fons Històric s'ha vist enriquit amb l'amable donatiu del senyor Joaquim Martí i Billoch, consistent en la col·lecció quasi completa de la «Revista de Pedagogia», uns quants números solts del «Butlletí dels Mestres» i de la revista «Escuela Española», a més d'un important lot de llibres de pedagogia i de text compresos entre els anys 1920 i 1930.

Aprofitem per avisar els lectors que durant els mesos de juliol i agost la biblioteca Rosa Sensat estarà tancada al públic.



BUTLLETA D'INSCRIPCIÓ
DE SUBSCRIPCIÓ

COGNOMS _____ NOM _____

ADREÇA _____

POBLACIÓ _____ D.P. _____ PROVÍNCIA _____

TELÈFON _____

- S'inscriu a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» 2.200,- ptes.
Se subscriu a Perspectiva Escolar (10 números) 2.450,- ptes.
Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números) 1.650,- ptes.
(Preus per l'any 1984)

- Pagament: per taló adjunt a la Butlleta
Per domiciliació bancària

BUTLLETÍ DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Nom i Cognoms _____

Nom i Cognoms del titular _____

Banc/Caixa _____ Agència _____

Població _____ Província _____

n. compte / llibreta _____

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que, anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meva

- inscripció a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»
- subscripció a Perspectiva Escolar
- subscripció a In-fàn-ci-a

(atengueu únicament el rebut d'allò que està assenyalat amb una creu)

(firma)

(ENVIEU EL PAPER SENCER)



«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8

MORIR DE NEN

Lentament, de forma crispada o velada, es va introduint en la nostra societat una manera de morir: morir de nen. No solament es mor d'accident o de vell, es mor per ser nen, per ser menor, en un món cada vegada més especialitzat a eliminar les seves criatures, justament en aquelles societats que han superat la fam i les malalties.

Ja fa alguns mesos que la fuetada matutina de notícies tristes amb què ens excitem en començar el dia, té insistentment els menors com a protagonistes. Ahir era el quasi adolescent solitari que es deixa destrossar per un tren (Màlaga), abans d'ahir el qui es volava el cap per tal de no acabar anant a Formació Professional (Terrassa). Alguns dies abans, un nen es quedava sense vista pel fet d'haver molestat un comerciant (Girona) i un menor penjat —quasi del tot— en acabar la seva cursa en un cotxe robat. Només feia uns dies que un nen de dotze anys havia matat d'un bon cop de navalla una jove (Badalona) i un altre d'una edat semblant feia el mateix amb un cambrer (Plaça Reial). Tots havien estat precedits per aquell estudiant de BUP penjat de la clara-boia i amb la llibreta de les notes als seus peus (l'Hospitalet).

Alguns d'aquests «esdeveniments» han servit per a articles, nous o reeditats, sobre el suïcidi i l'èxit escolar, el suïcidi i els nivells d'equilibri personal. D'altres han afegit més llenya a les incendiàries campanyes sobre la seguretat ciutadana. D'alguns, amb prou feines n'han quedat com a testimonis les quatre ratlles del teletip d'agència.

Però, en el fons de tots ells, per contradictoris que puguin semblar, roman un interrogant terrible: per què aquest maridatge reiterat contra natura entre la infància i la mort? Collectivament és útil reflexionar només sobre els determinants individuals del conflicte; pot ajudar els actors propers i fer estremir els llunyans, però a fi de comptes serveix per fer callar la consciència de tothom. La qüestió és una altra: per què els menors es maten amb aquesta naturalitat

tan trivial? Per què produeixen la mort amb tota normalitat? Per què, amb la mateixa naturalitat, n'hi ha que els voldrien matar?

No és normal que tot això sigui normal. Des del fons de cada un d'aquests drames infantils, tinc la impressió que emergeixen crits d'alerta que no podem deixar de sentir.

L'autodestrucció com a sortida

A nosaltres, els grans, la gent seriosa, el primer missatge que ens arriba dels suïcidis infantils o adolescents a què assistim hauria de ser: «No m'heu deixat una altra sortida fora de l'autodestrucció».

Ho magnifiquem tot. A la cantonada de qualsevol acte hi hem de trobar l'èxit. Guanyar és l'única manera de viure. No aconseguir el que l'altre ateny és motiu de desesperació. Els logaritmes neperians, en ells mateixos, no tenen sentit, però aprovar per saber-los esdevé raó existencial. Per als nostres menors, en el fons, res no importa excessivament, però els fem viure la batalla més petita com la guerra del ser o no ser, per triomfar o fracassar.

A continuació la seqüència és simple: als grans mals, grans remeis. La tensió d'allò que és excepcional s'apodera de la vida quotidiana i qualsevol dificultat és suficient per desencadenar la solució de la destrucció total.

Per si no n'hi hagués prou, ja fa temps que la mort ha plantat la seva tenda entre nosaltres com a solució normalitzada dels conflictes. Ja fa temps que ha deixat de ser visitant d'una altra galàxia per convertir-se en un de nosaltres.

Els nostres fills acaben vivint-ho tot en el fons d'un laberint, en el qual res no sembla tenir sortida i en el qual el recurs màxim està tranquil·lament a l'abast de la mà. En mig de la turbulència artificial que els creem, els deixem a més a més amb l'atracció fàcil de prémer el botó vermell de la seva autodestrucció.

Una persona no té valor

Quan un menor comet una agressió, un homicidi, un assassinat, nosaltres, la gent gran, els seriosos, pensem, amb rapidesa inusitada, en com són de joves els psicòpates d'avui. Amb tot, el missatge que ens hauria d'arribar és un altre: «Què passa? me n'he carregat un, i què?»

La traducció del missatge és bastant evident. Estem generant nens per als quals la vida d'altri no val res (¿no ens passa el mateix, a nosaltres?). Estimulats a tenir i a aconseguir, la manera d'obtenir-ho —l'estrebada o el cop de navalla— no té importància. És greu que es mori una persona. Ho és encara més que entre les conductes habituals d'un nen hi pugui caber amb facilitat l'homicidi.

No ens hi obsessionem. No es tracta que els nens necessitin grans dosis de psicoteràpia —en tot cas les necessitem tots. La majoria dels nois pinxos no són res més que el reflex fidel de la nostra realitat social. Són còpia miniaturitzada de la nostra conducta adulta. Són el que fan, fan el que veuen.

Els teniem por. Els odiem

Quan a nosaltres, els adults, la gent seriosa, ens agafa per anar a la caça dels menors també hauríem d'obrir els ulls al missatge veritable: «Matem-los per tal que no ens matin ells!» «Que paguin pel que fan!»

Campanyes histèriques de seguretat ciutadana i llinaments individuals o populars es diferencien molt poc. Es tracta de la lluita per l'autosupervivència a costa del que sigui, la venjança com a norma, la renúncia a analitzar la realitat complexa que hi ha darrere un menor amb conflictes socials.

No volem una altra cosa. Si no, ¿té cap sentit que defensem, per exemple, que un adolescent de 16 anys estigui a la presó tres anys a l'espera d'un judici que el condemnarà a un temps més petit? ¿O que per equilibrar o reinserir a la societat un violador de disset el tinguem dotze anys rere les reixes? ¿O que a l'alumne de setè que estúpida va empunyar una navalla mortal el tanquem en un correccional d'alta seguretat fins que sigui major d'edat?

Hem passat d'envejar els adolescents i els joves a tenir-los por i odiar-los i, si poguéssim, els tancaríem tots.

Res no neix per generació espontània en la societat. Per als qui ens dediquem a educar res no es pot reduir a un simple conflicte individual. Podem adoptar les mesures que vulguem (o més ben dit, podem continuar cridant perquè les adoptin els altres), però la psicopatia, la malaltia, és nostra, no és d'ells. Morir de nen pot esdevenir una epidèmia, però el virus que cal analitzar el portem nosaltres, els adults, la gent seriosa.

Després de rellegir les línies anteriors, tinc la sensació que el lector tranquil em pot acusar de fer servir la mateixa demagogia contra allò que clamo. Potser és veritat. Li demano o bé la polèmica o bé la disculpa. Només intentava reflectir clarament la necessitat de reflexionar sobre la realitat complexa que hi ha rere un nen subjecte o víctima de la violència.

Davant d'aquesta crua realitat, els diversos collectius de la societat tendeixen a la inhibició o a l'exasperació. Els uns, com si el problema no fos seu; els altres com si ensenyar el garrot fos la solució. Els reptes són molts, però en concret, des de la nostra perspectiva com a educadors, si més no, ens podem exprèmer el cervell sobre els següents:

1. Com podem contribuir al fet que el nen que va a l'escola integri les experiències i les inèrcies negatives en un context positiu dominant? Com l'ajudem a atènyer un cert equilibri emocional i personal, d'acord amb les característiques de cada etapa evolutiva? Com evitem de desequilibrar-lo més amb la nostra acció escolar?

2. ¿Com suplim la socialització que la societat, en general, no produeix? ¿Com ajudem l'alumne a esdevenir ciutadà, a tenir valors, conèixer normes, adquirir pautes de comportament?

3. ¿Com convencem altres collectius de la societat de la inutilitat i del conflicte que generen les mesures que posen l'accent sobre la reflexió? ¿Com els convencem de la nova contradicció que es produeix entre els objectius de l'escola i determinades campanyes de seguretat ciutadana?

Nosaltres tenim la paraula.

BUTLLETA DE COMANDA

Ja tens tots els nostres dossiers
d'escola bressol i parvulari?

Doncs aprofita't ara que hem reeditat
els exhaurits.

Assenyala els exemplars que vulguis i te'ls
enviarem per reembossament més despeses d'enviament

- | | | |
|--------------------------|--|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Observació i experimentació al parvulari | 680,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Psicopedagogia del nen de 0 a 36 mesos | 430,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> | L'alimentació del nen petit a l'escola bressol | 300,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Folklore a l'escola bressol | 440,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Material per al desenvolupament sensorial | 350,— ptes. |

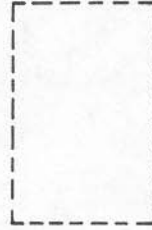
Si vols qualsevol altre títol o números endarrerits
de les nostres revistes pots anotar-ho aquí.

-
-
-

Nom i Cognoms:

Adreça: Tel.

Població: D.P.



«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8

LLIBRES



GAVALDA, Domènec, **Breu viatge al món de la matemàtica**. Fundació Caixa de Pensions. Museu de la Ciència, Barcelona 1983.

Comentant només l'exposició que sota aquest títol presenta el Museu de la Ciència, una exposició-viatge que ens porta de la prehistòria als ordinadors passant per civilitzacions i sistemes de numeració, àbacs i calculadores, geometria i geometries, demostracions i vida de cada dia, tindriem teca per estona.

Ara, però, val la pena centrar-nos en el llibre que més que entendre'l com a guia de l'exposició, cal entendre'l com un llibre «per se». El fil del llibre va des del que en podríem anomenar més malament que bé— l'odriem anomenar —més malament que bé— l'origen de la matemàtica en la necessitat de «reproduir» les formes de la naturalesa, fins als plantejaments de la matemàtica avui, tant a casa com a l'espai, a la tècnica com en el joc.

Els apartats que configuren el llibre (sistemes de numeració, la importància de l'error, la geometria com a coneixement i domini de l'espai...) són tractats amb exactitud i alhora amb un llenguatge agradable que potser et fa anar més enllà de la simple lectura. De totes maneres, potser hi ha una notable insistència en la part geomètrica, insistència, però, que crec necessària donat que encara la geometria, malgrat la inquietud que sembla que va aixecant, està molt arraconada. ¿Quants

llibres hi ha al mercat sobre geometria fets amb un llenguatge més o menys planer? ¿Quants llibres de matemàtica per a l'EGB han superat l'aberració de col·locar els temes geomètrics a la darrera part del llibre? ¿Quin és el percentatge de «senyus» i «profes» que no fan la geometria bé perquè sí, bé perquè no la dominen, bé perquè se'ls acaba el curs i no els queda temps?

La utilització d'aquest llibre penso que és múltiple, depèn de les mans i cervell de qui vagi a parar.

Pot servir com a introducció al món de la matemàtica.

Pot servir d'ajuda per canviar aquella idea tan arrelada de la matemàtica vista com un *rotllo* d'operacions, fórmules i equacions i molta seriositat.

Pot servir per començar a entendre que la matemàtica potser no és vàlida si no és quant a «coneixement i domini de la realitat que ens envolta».

De cara als mestres, a més del que he citat com a exemple, penso que ens hauria de servir per anar canviant aquella idea de la matemàtica com a os, com a assignatura pallissa, com a *rotllo* solemne..., per anar mostrant la matemàtica com a quelcom quotidià que ens ajuda a analitzar, comprendre i «fer servir». Aquest llibre hauria de fer replantejar a molts, massa mestres, què és per a ells la matemàtica i què fan i ensenyen sota el nom de matemàtica.

¿Com volem que les nenes i els nens facin cap multiplicació o divisió per afermar els automatismes de càlcul si, molt sovint, les posem com a càstig?

Bé; com a final tan sols se m'acut dir: Ja era hora! Tant de bo en surtin més! Visca la matemàtica!

«I hem arribat fins a les galàxies. Hem viatjat pel món de la matemàtica, i la matemàtica ens ha ajudat a viatjar pel món.

La roda del carro assiri i els dits de les mans, s'han convertit en la geometria sobre l'esfera i les calculadores electròniques. L'espinal de la closca del cargol, la tornem a trobar a la llunyana galàxia. On ens portarà aquest viatge?

Jordi Quintana

REVISTES

Aquesta Secció, que es va iniciar en el darrer número, té com a objectiu principal facilitar als lectors les referències sobre noves qüestions o enfocaments educatius que apareixen al conjunt de revistes que rep la Biblioteca de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. La realització d'aquest recull és a càrrec del Servei de Biblioteca i de la Comissió de Psicopedagogia.



BERTHET, C.; CHEVALLIER, J., **Le Conte**, «Références Documentaires», núm. 4 (déc. 1982).

Bibliografia analítica entorn del conte, ordenada per autors i temes. Referències d'articles de revistes, bàsicament franceses, sobre el tema.



Didáctica para la resolución de problemas en los distintos ciclos de la EGB, «Números», núm. 8 (1983).

Aplicacions concretes referides al document de l'Associació Nacional del Progreso Educacional de Profesores de Matemáticas de Estados Unidos, on apareixen vuit recomanacions per a l'ensenyament de les Matemàtiques. Aquest document es basa en l'avaluació del rendiment dels alumnes i les variacions d'aquest rendiment cada quatre anys.



KAJMAN, M., **Histoire: sombre bilan**, «Le Monde de l'Éducation», núm. 102 (febrer 1984).

Comentaris referents a l'Informe Girault sobre la història i la geografia a França (René Girault, **L'Histoire et la géographie en question**, París: Service d'information du ministère de l'éducation nationale, 1983). A desgrat que l'esmentat informe jutja la situació com a angoixant i proposa determinades mesures a prendre, l'autor qüestiona la capacitat dels poders públics i dels professors per poder remontar la crisi de l'ensenyament de la història.



Per una matematica con coraggio, «Scuola Viva», número 2 (febrer 1984).

Número monogràfic dedicat a l'ensenyament de la matemàtica en l'actualitat. Tracta qüestions com: lògica - matemàtica - informàtica, els mecanismes de l'aprenentatge lògic-matemàtic, els jocs i la matemàtica, el llenguatge i la matemàtica, etc. També apareix una bibliografia entorn del tema.



Peso de la militarización, El, «Revista Internacional de Ciencias Sociales», núm. 95 (1983).

Número monogràfic sobre la investigació del desenvolupament militar en els països industrialitzats, la militarització en el Tercer Món i les perspectives científiques i comunitàries de reconversió.



SEPPILLI, A., **Educazione all'uso corretto dei farmaci**,

«La salute umana», núm. 64 (juliol-agost 1983).

L'ús dels fàrmacs en una societat industrialitzada planteja fonamentalment un problema d'ordre sociocultural més que un de tècnic o econòmic. Les campanyes contra l'abús o per a un correcte ús dels fàrmacs no tenen èxit si no es fonamenten en una base sanitària, assentada només en la responsabilitat de la comunitat en la defensa de la salut.



TAJAN, A.; BADEFORT, J. P., **L'écriture à l'école et au lycée**, «Psychologie Scolaire», núm. 46 (4t. trimestre 1983).

Estudi dels estadis de desenvolupament de l'escriptura a partir de l'observació del comportament grafo-motor i dels textos escrits des de la infància fins a l'adolescència. Valoració dels aspectes psicomotrius i de personalitat que es manifesten en el domini de l'escriptura.



VALENZA, E., **Les jeunes et l'emploi**, «Références Documentaires», núm. 3 (octubre 1982).

Recull de dues-centes referències de llibres i revistes que normalment tracten els següents temes: l'actitud dels joves enfront del treball, les motivacions i les orientacions, la formació professional, les sortides professionals, l'entrada a la vida activa, l'atur, els joves dins la CEE.

CARNER I ELS LECTORS JUVENILS

Josep Carner va néixer a Barcelona el 9 de febrer de 1884. Aquest mes de febrer diverses publicacions i institucions n'han celebrat el centenari: articles a diaris i setmanaris (*Avui* 5/2, *El País* 9/2, *El Món* 15/2), dossiers monogràfics (*L'Avenç*, 68), actes de la Universitat de Barcelona i de l'Autònoma, celebracions de la Generalitat...

Probablement, els articles han tractat ja tots els temes relacionats amb Carner: l'obra poètica, la prosa periodística, la teoria literària, la llengua i, fins i tot, la literatura infantil i juvenil que normalment s'oblida. Tot i així, pensem que encara es pot afegir alguna cosa sobre la producció infantil i juvenil de Carner i una d'aquestes coses seria l'acceptació que aquesta rep dels lectors a qui teòricament va adreçada.

L'obra de Carner cal situar-la i explicar-la dins les coordenades del Noucentisme, tant l'obra per a adults com l'adreçada als nens. L'ideal noucentista propugnava una Catalunya «culta i cosmopolita» i per aconseguir-ho calia posar unes bases en la formació lectora dels nois d'aquella època. La fundació d'editorials, les ajudes institucionals, la política de traduccions, tot va encaminat a servir una idea de cultura». Cada llibre que es publica respon a una idea de conjunt, des de la tria que fa l'editor, que escull els llibres clàssics» que calen per normalitzar el país, fins a les traduccions encomanades a grans autors que en fan versions en una llengua normativa i culta, i les il·lustracions fetes també per artistes prestigiosos. Així, doncs, es publiquen llibres per a nens, un dels objectius de la política cultural noucentista, però, a més són obres de gran qualitat: tot respon a l'ideal de l'obra ben feta».

Al marge d'unes quantes glosses del *Llibre dels Poetes* (1904) —cançons populars reescrites—, tota la producció de Carner per al infants és prosa: contes i traduccions. El moviment noucentista en posar en qüestió la novel·la abona la proliferació del conte i de la narració curta: la intenció lingüística juntament amb la tria d'estructures simples de narració fa que s'escriuin abundants con-

tes per a infants amb intencions literàries ben serioses i de gran qualitat. Així tenim Carner, Riba, Jordana d'entre els més coneguts en la literatura infantil. Excepció notable és Carles Soldevila amb *Lau*, única novel·la juvenil: «Violet», «Jordi», de gran qualitat però que tingueren una vida curta per motius econòmics.

Les traduccions de Carner responen també a un pla. Dins del projecte noucentista, una de les propostes consisteix a continuar l'obertura a Europa, ja iniciada pels Modernistes, però controlada ara amb rigor. Abans s'havia traduït per informar el lector de les novetats que hi havia fora; ara es tradueix per tal d'incrementar el volum de clàssics que calen a una cultura normalitzada i que, a causa d'una sèrie de problemes, no en té prou amb la producció autòctona. Per tant,



cada traducció ha d'equivaler a un nou clàssic català, i tot el que es perd en fidelitat es cobra en enriquiment lingüístic i al capdavall cultura. L'avantatge que, a més, tenen les traduccions sobre la producció autòctona és que van sobre segur, una seguretat imprescindible quan s'està fent un projecte que es vol controlar de ben a prop. Aquestes consideracions es poden aplicar tant a les traduccions en general com a les de les obres que es consideren adequades per a un públic infantil i juvenil, perquè aquesta distinció no és especialment rellevant en aquest cas: es tracta de dirigir-se a tots els públics, però no donant-los qualsevol cosa.

Una mica d'història

Els primers contes de Carner són unes rondalles publicades a «La Veu de Catalunya» i recollides després en un sol volum titolat *Deu rondalles de Jesús infant* (1904). Aquests contes i diverses glosses publicades a «En Patufet» i que pertanyien al *Llibre dels poetes* (1904) foren de les primeres obres de Carner. La majoria de la seva obra impresa seran contes inspirats en la rondallística i el folklore, mantenint així l'interès per la cultura popular que s'havia iniciat amb els modernistes.

A partir de l'any 17 fins a finals dels anys 20 apareixen editorials privades o institucionals que promouen una producció notable per la quantitat i la qualitat: Ed. Muntanyola, Ed. Catalana, La Comissió Editorial de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana...

A l'Ed. Muntanyola, Carner publicà altres contes de tema popular: En *Llagosta i el rei Golafre* (1917?), *Contes de la guineu* (1919?) i *Contes i apòlegs de tots els països* (1919?). En la bibliografia de Carner consten altres títols en castellà, ja que l'Ed. Muntanyola editava en totes dues llengües. Alguns dels llibres en català es van fer introbables; no en canvi les edicions en castellà, que tingueren més tiratge.

El mateix any 1917 es funda l'Ed. Catalana i Carner hi entra a formar part com a director literari. Segurament a ell és deguda la tria de títols de les col·leccions que s'editaven: la Biblioteca Literària dedicada a obres de la literatura universal i la Biblioteca Cata-

lana a obres d'autors del país. Carner a l'Ed. Catalana publica l'any 1918: *Les aventures de Tom Sawyer* i *L'elefant blanc robat* de M. Twain, *Contes d'Andersen* sota el pseudònim de Joan d'Albafior, *Una cançó de Nadal* de Dickens, i *L'amic Frit* d'Erckmann-Chatrian, que es poden considerar obres juvenils, algunes amb més propietat que altres.

Durant els anys 1924-1926 Carner va col·laborar en la publicació infantil «Violet», sorgida el 1922 com a suplement d'«En Patufet», amb dinou contes que excepte tres han estat recollits per Teresa Rovira a *El cavall encantat i altres contes*.

L'any 1925, l'Ed. Catalana publica la traducció de *Robinson Crusoe*, de D. Defoe, que serà l'última per a aquesta editorial. L'any següent neix l'Ed. Mentora, antecessora d'Ed. Joventut, que publica *Alicia en terra de meravelles* de L. Carroll, amb il·lustracions de Lola Anglada, i *La rosa i l'anell*, de Thackeray, amb dibuixos de Joan d'Ivori.

A aquesta llista podem afegir tres títols molt coneguts de Dickens: *Pickwick* (1931), *Les grans esperances de Pip* (1934) i una última traducció, molt tardana: *David Copperfield* (1964); totes editades per Ed. Proa. Si bé poden no considerar-se escrits per a joves de manera especial, sí que han adquirit prou categoria com per adreçar-se a qualsevol lector.

Les traduccions

Carner amb les seves traduccions crea clàssics, com els havia creat en poesia. Però així com en poesia i després d'un cert vaivé del seu prestigi Carner sembla ja haver-se establert tant pel seu projecte poètic com pel seu llenguatge, alhora tradicional i creatiu, i és model a seguir per quasi bé tota mena de poetes, el cas de les traduccions és diferent. Són clàssiques perquè aconseguïen la sempre tan desitjada unió entre originalitat i fidelitat, però en canvi no ho són si esperem d'elles allò que havíem obtingut de la poesia: un model. Certament no han creat escola i no sé si han creat lectors.

El llibre infantil, en el seu interès de resultar entenedor per als nois, acostuma a partir d'una sintaxi excessivament simple i d'un vocabulari molt bàsic. Si aquesta senzillesa es valora positivament, una frase com

la que diu la princesa Angèlica de *La rosa i l'Anell*: «Ja n'estic fins al capdamunt d'En Giglio! —diu Angèlica, enravenant el cap, on brunzeixen mil papillotes.» resulta del tot inadequada perquè tots veiem que el nen, i qualsevol lector, tindria dificultats per comprendre-la. Suposo que és per aquest motiu que obres com *Les aventures de Tom Sawyer* o *Una cançó de Nadal* han estat editades en altres versions.

Tampoc les dificultats de lectura de Carner no són tantes; es fan més evidents amb el lèxic però, en canvi, la sintaxi és plena de girs populars i construccions col·loquial (per exemple el «ja n'estic fins al capdamunt» de la frase anterior) del tot entenedores. Aquests textos és evident que no s'han de desestimar, sinó que conscients de les dificultats que poden comportar als nois, cal fer-ne una lectura més aconduïda i preparada. Per contra, defensar una literatura senzilla, molt a l'abast dels nens, pot crear limitacions perilloses per a l'esperit crític i estètic del noi.

Els contes

L'obra pròpia de Carner per a nens consta —com hem dit abans— de contes actualment editats en un recull que es titula *El cavall encantat i altres contes*. La publicació n'aplega setze dels dinou publicats a «Virolet»; la raó per la qual no es publiquen tots no s'explica, així com tampoc quin és el criteri de la tria. Alguns són originals, altres traduccions i altres adaptacions però tots tenen en comú un interès pel folklore propi o forani: per exemple *Els presents de les tres germanes* o l'adaptació d'un conte de *Les mil i una nits* que dona títol al recull.

Allò que els fa més similars, sens dubte, és la llengua; un estil literari molt elaborat com tot allò que és obra de Carner. Aquest llenguatge que utilitza xoca una mica amb el tipus de conte que escriu, que vol ser molt assequible als nois, cosa que provoca un desfasament entre l'edat lectora que li correspondria pels temes que tracta i l'edat lectora en què pot ser comprensible la llengua. En les traduccions aquesta distorsió no existeix o no és tan evident perquè les obres triades corresponen ja a un públic adolescent o adult.

La proverbial ironia carneriana també es manifesta en aquests textos i això actua com un altre element dissuasiu de la lectura, perquè els nois a qui podrien interessar els contes —malgrat les dificultats de la llengua— no poden copsar els matisos d'alguns comentaris o situacions. En canvi, quan l'interès del text i l'edat poden coincidir, com en els casos d'adolescents que fan ja una lectura adulta i amb èxit de *La creació d'Eva*, els contes de Carner recobren l'èxit merescut.

Teresa Mañà



**NOVA COL·LECCIÓ AL
SERVEI DE L'ESCOLA
DE CATALUNYA.**

**MATERNAL I
PARVULARI DE L'AVET
CICLES INICIAL, MITJÀ
I SUPERIOR DE "ROSA
SENSAT"**

**EDITORIAL ONDA
PASSEIG GRACIA, 123
BARCELONA 8**

TEL. 218 21 26

**SOL·LICITEU MOSTRES
TOTS ELS LLIBRES ESTAN EDITATS EN
CATALÀ I CASTELLÀ**

onda



S.COOPERATIVA
ABACUS
servei a l'ensenyament

BARCELONA, Còrsega, 289.
I Ausias March, 16-18
STA. COLOMA DE GRAMENET,
J. Verdaguier, 73.
SABADELL, Form 8

**NOVETAT DE
LA COL·LECCIÓ
"LA CLAU"
DE ROSA SENSAT:
QUADERNS D'ESTIU
PER ALS CICLES
INICIAL I MITJA D'EGB.**

Un joc és el fil conductor al voltant del qual el nen fa exercicis, observacions, activitats, etc...
Un equip de professionals ha preparat uns quaderns de vacances on s'assegura d'estiu pot-ser un joc fascinant.

Sol·liciteu mostres
Els quaderns estan editats en castellà i català.

Editorial Onda
Passeig de Gràcia, 123
Barcelona 8
Tel. 218 21 26

